



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
JOSÉ RONALDO DE FREITAS MACHADO

FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA NO BRASIL
(1920-1932)

UBERABA/MG
2024

JOSÉ RONALDO DE FREITAS MACHADO

**FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA NO BRASIL
(1920-1932)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

**UBERABA/MG
2024**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

M119f Machado, José Ronaldo de Freitas.
Fundamentos do movimento da educação nova no Brasil (1920-1932) / José Ronaldo de Freitas Machado. – Uberaba, 2024.
136 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

1. Educação – História. 2. Educação – Brasil. 3. Escola nova. 4. Dewey, John, 1859-1952. I. Araújo, José Carlos Souza. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.9

José Ronaldo de Freitas Machado

“FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA NO BRASIL (1920-1932)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 08/08/2024.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Betânia de Oliveira Laterza
Ribeiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia.



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

DEDICATÓRIA

Às mulheres que marcaram minha vida: minha mãe, Cleuza, que sempre diz: “Deus te abençoe, ‘tá’, meu filho!”; minha esposa, Jane, que declara, constantemente: “Estamos juntos, parceiro, com nosso melhor amigo, Espírito Santo.”; e minha irmã, Cleo, a primeira Mestra da família. Também aos meus filhos, Quézia Thamara e Ronald Elias.

AGRADECIMENTOS

Ó dai graças ao SENHOR, pois ele é bom; pois a sua misericórdia dura para sempre. Ó dai graças ao Deus dos deuses; pois a sua misericórdia dura para sempre. Ó dai graças ao Senhor dos senhores; pois a sua misericórdia dura para sempre. Àquele que sozinho faz grandes maravilhas; pois a sua misericórdia dura para sempre. Àquele que pela sabedoria fez os céus; pois a sua misericórdia dura para sempre (Salmos 136.1-5 BKJ).

À minha amada esposa, Jane, juntamente com nossos abençoados filhos, Quézia e Ronald, presentes do Guarda de Israel, que sempre estiveram ao meu lado, com dedicação e intercessão por minha vida.

Aos meus pais, Cleuza Maria e José Machado, por acreditarem que seu filho venceria todos os momentos difíceis. Também aos meus amados irmãos, Cleo, Cleidiano Paulo e José Roney, que juntamente me motivaram no processo da construção da ciência educacional.

A todo corpo docente do PPGE da Uniube, que me influenciou no conhecimento e na formação acadêmica, orientando-me no caminho da excelência da educação. De modo especial, agradeço ao Prof. Dr. Ricardo Baratella.

Ao Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, por todos os puxões de orelha, pelas conversas extrovertidas, pelas orientações, informações, domínio na construção dessa investigação, pela amizade e companheirismo que somaram na minha construção acadêmica.

A toda a equipe da Secretaria do PPGE da Uniube, Pedro Henrique Garcia Oliveira, Kamilla Paulina Alves por toda ajuda, orientação e paciência.

Ademais, em especial, louvo ao Senhor pela vida do amado Prof. Tiago Zanquêta de Souza, nosso Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação-UNIUBE/Uberaba, por toda hombridade e confiança em nossa pessoa no processo de integralização do Mestrado.

Minha gratidão à SEE/MG, pois o trabalho foi desenvolvido com o seu apoio, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro-Educadores, nos termos da Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

À minha amiga e diretora Sr.^a Aparecida Raimunda Machado da Silva, que em todos os momentos fez com que meus direitos fossem preservados e sempre me motivava com as palavras: “José Ronaldo, já deu tudo certo, não perca o foco, daqui a pouco você conquistará seu mestrado”. A ela, minha gratidão e meu máximo respeito.

Finalizo louvando ao Eterno por todos os amigos e irmãos em Cristo, que oraram e demonstraram satisfação e alegria por esta minha conquista.

“Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”
(Rousseau).

“Considero muito grandes os males causados pela educação escolar precoce das crianças e tudo o que lhes é ensinado de forma artificial fora do ambiente doméstico” (Pestalozzi).

“Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente –, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda a pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem” (Fröbel).

“Se fôr desprezada a educação dos sentidos, toda a outra educação se resentirá de uma letargia, d’uma indolência, d’uma insuficiência impossíveis de remediar” (Spencer).

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (John Dewey).

FUNDAMENTOS DO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO NOVA NO BRASIL (1920-1932)

RESUMO

A pesquisa, intitulada Fundamentos do Movimento da Escola Nova no Brasil (1920–1932), está alinhada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba–UNIUBE, e sua estrutura segue a linha de pesquisa II: Processos Educacionais e seus Fundamentos. Embora o vocábulo educação possa abarcar diversas significações, para fins deste trabalho entende-se a educação como a ação mediadora na formação do ser social, histórico, cultural e psicológico (Saviani, 2000). Com isso em mente, o problema a partir do qual esta pesquisa se organiza é o de esclarecer, de fato, as bases da Escola Nova. Para tanto, busca-se traçar o percurso de sua origem, construção e argumentação. Uma vez que os métodos tradicionais de ensino, por trazerem uma herança da educação medieval, apoiavam-se no acúmulo de conhecimentos científicos e teóricos, além de se pautarem por metodologias que privilegiavam a repetição e a memorização em detrimento da criatividade e da construção de conhecimentos, surgiu a necessidade de se orientar as discussões do âmbito educacional a partir da proposta de uma metodologia de ensino que privilegiasse uma educação ativa e progressiva no contexto da formação básica. Foi nesse cenário que surgiu a *Escola Nova*. Diante disso, o objetivo geral desta dissertação é apresentar o contexto histórico das ideias escolanovistas que se constituíram entre os séculos XVIII e XIX. Para efetivar esse propósito, a pesquisa recupera os pilares norteadores do pensamento educacional de John Dewey (1859–1952), que almejava a construção de um novo modelo de escola, na qual houvesse um processo contínuo de reconstrução das experiências educacionais ativas e progressivas no processo de ensino-aprendizagem. No que tange à abordagem de pesquisa adotada, a investigação fundamenta-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica e de análise documental, cuja aplicação prática se dá, neste trabalho, por meio de estudos legislativo-educacionais, norteados pelos textos de Lüdke; André (1986), Fachin (2006), Gil (2008) e Lakatos & Marconi (2017). Quanto à estruturação teórica, dialoga-se com os pressupostos de Spencer (1888), Dewey (1897, 1967, 1979a, 1979b), Lourenço Filho (1963), Eby (1976), Nagle, (1976), Giorgi (1986), Mayer (1976), Manacorda (1989), Cambi (1999), Suchodolski (2000), Veiga (2007), Romanelli (2014) entre outros. Quanto à organização textual desta dissertação, no primeiro momento, procura-se explicitar, a forte influência de Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827) e Friedrich Fröbel (1782–1852) na elaboração do pensamento de Dewey acerca da educação nova. Passada essa etapa, o trabalho concentra-se em descrever a influência dos pensamentos escolanovistas no Brasil, entre os anos de 1920 a 1930, descrevendo as contribuições dos três pioneiros do movimento escolanovista no Brasil. Estes, por sua vez, foram influenciados pelas ideias de John Dewey. No momento seguinte, esse trabalho tece considerações acerca das reformas educacionais que aconteceram no Brasil, e finaliza com a apresentação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, como um marco histórico para a educação. A dissertação aponta as condições que levaram à implantação das ideias escolanovistas no Brasil, bem como teorias que sustentam a crença de que a chegada dessa Nova Pedagogia contribuiria para o avanço da educação brasileira que, até então, estava sob a égide da Pedagogia Tradicional.

Palavras-chave: História da Educação. Fundamentos da Escola Nova. John Dewey. Brasil.

FUNDAMENTALS OF THE NEW EDUCATION MOVEMENT IN BRAZIL (1920-1932)

ABSTRACT

The research, entitled *Fundamentals of the New School Movement in Brazil (1920–1932)*, is aligned with the Postgraduate Program in Education of the University of Uberaba–UNIUBE, and its structure follows the research line II: Educational Processes and their Foundations. Although the word education can encompass several meanings, for the purposes of this work, education is understood as the mediating action in the formation of the social, historical, cultural and psychological being (Saviani, 2000). With this in mind, the problem from which this research is organized is to clarify, in fact, the bases of the New School. To this end, we seek to trace the path of its origin, construction and argumentation. Since traditional teaching methods, which were inherited from medieval education, were based on the accumulation of scientific and theoretical knowledge, in addition to being guided by methodologies that favored repetition and memorization to the detriment of creativity and the construction of knowledge, there was a need to guide discussions in the educational sphere based on the proposal of a teaching methodology that favored active and progressive education in the context of basic education. It was in this scenario that the New School emerged. In view of this, the general objective of this dissertation is to present the historical context of the New School ideas that were formed between the 18th and 19th centuries. To achieve this purpose, the research recovers the guiding pillars of the educational thought of John Dewey (1859–1952), who aimed to build a new school model, in which there would be a continuous process of reconstruction of active and progressive educational experiences in the teaching-learning process. Regarding the research approach adopted, the investigation is based on the methodology of bibliographic research and documentary analysis, whose practical application occurs, in this work, through legislative-educational studies, guided by the texts of Lüdke; André (1986), Fachin (2006), Gil (2008) and Lakatos & Marconi (2017). As for the theoretical structuring, it dialogues with the assumptions of Spencer (1888), Dewey (1897, 1967, 1979a, 1979b), Lourenço Filho (1963), Eby (1976), Nagle, (1976), Giorgi (1986), Mayer (1976), Manacorda (1989), Cambi (1999), Suchodolski (2000), Veiga (2007), Romanelli (2014) among others. Regarding the textual organization of this dissertation, the first step is to explain the strong influence of Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827), and Friedrich Fröbel (1782–1852) in the development of Dewey's thinking about the new education. After this stage, the work focuses on describing the influence of New School thoughts in Brazil between 1920 and 1930, describing the contributions of the three pioneers of the New School movement in Brazil. These, in turn, were influenced by the ideas of John Dewey. The next step is to consider the educational reforms that took place in Brazil and conclude with the presentation of the Manifesto of the Pioneers of New Education, in 1932, as a historical milestone for education. The dissertation points out the conditions that led to the implementation of the Scholastic ideas in Brazil, as well as theories that support the belief that the arrival of this New Pedagogy would contribute to the advancement of Brazilian education, which until then was under the aegis of Traditional Pedagogy.

Keywords: History of Education. Foundations of the New School. John Dewey. Brazil.

FUNDAMENTOS DEL NUEVO MOVIMIENTO EDUCATIVO EN BRASIL (1920-1932)

RESUMEN

La investigación, titulada Fundamentos del Movimiento de la Escuela Nueva en Brasil (1920-1932), está alineada con el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Uberaba – UNIUBE, y su estructura sigue la línea de investigación II: Procesos Educativos y sus Fundamentos. Si bien la palabra educación puede abarcar diferentes significados, para los efectos de este trabajo se entiende por educación la acción mediadora en la formación del ser social, histórico, cultural y psicológico (Saviani, 2000). Teniendo esto en cuenta, el problema en torno al cual se organiza esta investigación es esclarecer, de hecho, las bases de la Escuela Nueva. Para ello buscamos trazar el camino de su origen, construcción y argumentación. Dado que los métodos de enseñanza tradicionales, al llevar una herencia de la educación medieval, se basaban en la acumulación de conocimientos científicos y teóricos, además de guiarse por metodologías que favorecían la repetición y la memorización en detrimento de la creatividad y de la construcción del conocimiento, surgió la necesidad de orientar las discusiones en el campo educativo a partir de la propuesta de una metodología de enseñanza que privilegiara la educación activa y progresiva en el contexto de la formación básica. Fue en este escenario que surgió la Escola Nova. Por lo tanto, el objetivo general de esta disertación es presentar el contexto histórico de las ideas de la Escuela Nueva que se constituyeron entre los siglos XVIII y XIX. Para lograr este propósito, la investigación recupera los pilares rectores del pensamiento educativo de John Dewey (1859–1952), quien apuntó a construir un nuevo modelo de escuela, en el que hubiera un proceso continuo de reconstrucción de experiencias educativas activas y progresistas. En el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al enfoque investigativo adoptado, la investigación se fundamenta en la metodología de la investigación bibliográfica y el análisis documental, cuya aplicación práctica se da, en este trabajo, a través de estudios legislativo-educativos, guiados por los textos de Lüdke; André (1986), Fachin (2006), Gil (2008) y Lakatos & Marconi (2017). En cuanto a la estructuración teórica, está en diálogo con los presupuestos de Spencer (1888), Dewey (1897, 1967, 1979a, 1979b), Lourenço Filho (1963), Eby (1976), Nagle, (1976), Giorgi (1986), Mayer (1976), Manacorda (1989), Cambi (1999), Suchodolski (2000), Veiga (2007), Romanelli (2014) entre otros. En cuanto a la organización textual de esta disertación, en un primer momento buscamos explicar la fuerte influencia de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich Fröbel (1782-1852) en la elaboración de Dewey sobre las nuevas educaciones. Luego de esta etapa, el trabajo se concentra en describir la influencia del pensamiento de la Escuela Nueva en Brasil, entre los años 1920 y 1930, describiendo las contribuciones de los tres pioneros del movimiento de la Escuela Nueva en Brasil. Estos, a su vez, fueron influenciados por las ideas de John Dewey. A continuación, este trabajo hace consideraciones sobre las reformas educativas ocurridas en Brasil, y finaliza con la presentación del Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación, de 1932, como un hito histórico para la educación. La disertación señala las condiciones que llevaron a la implementación de las ideas escolanovistas en Brasil, así como teorías que sustentan la creencia de que la llegada de esta Nueva Pedagogía contribuiría al avance de la educación brasileña, que, hasta entonces, estaba bajo la égida de Pedagogía Tradicional.

Palabras clave: Historia de la Educación. Fundamentos de la Escuela Nueva. Juan Dewey. Brasil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Escola Estadual Aarão Reis	15
Figura 2 - EM Sebastiana de Diniz Mattos Cardoso	16
Figura 3 - Foto de John Dewey	72
Figura 4 - Escola Laboratório de John Dewey	79
Figura 5 - Anísio Teixeira e John Dewey	81
Figura 6 - Cecília Meireles em Evento na Associação Brasileira da Educação	88
Figura 7 - Anísio Teixeira na Escola Parque em Salvador (1952).....	97
Figura 8 - Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Almeida Jr	101
Figura 9 - Os Signatários do Manifesto de 1932	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Obras de John Dewey	74
Quadro 2 Experiência – Situação – Agente.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
ANL	Aliança Nacional Liberal
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
KJF	King James Fiel
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I.....	24
CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS XVI AO XVIII	24
1.1. <i>O Contexto Histórico da Educação Moderna nos séculos XVIII ao XIX</i>	29
2. <i>Os Precursores de uma Educação Nova</i>	34
2.1 <i>Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): síntese de sua vida e da Educação</i>	35
2.2 <i>A Educação na Visão de Jean-Jacques Rousseau</i>	37
2.3 <i>Considerações sobre educação por Jean-Jacques Rousseau</i>	41
3. <i>Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): síntese de sua vida e a Educação</i>	43
3.1 <i>A Educação na Visão de Johann Heinrich Pestalozzi</i>	45
3.2 <i>Os Métodos Educacionais de Pestalozzi</i>	48
4. <i>Friedrich Froebel (1782-1852): síntese de sua vida e a Educação</i>	53
4.1 <i>Fröbel e os pressupostos para a Educação</i>	57
CAPÍTULO II.....	63
SÍNTESE DAS INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PENSAMENTO	63
DA ESCOLA NOVA	63
2.1 <i>A vida, obra, educação de John Dewey e a Escola Nova</i>	70
2.2 <i>As Principais Obras de Dewey</i>	74
2.3 <i>Contribuições de John Dewey à educação</i>	79
CAPÍTULO III	85
A ESCOLA NOVA: ORIGEM, DEFINIÇÃO E ESTRUTURA.....	85
3.1 <i>Os Representantes do Movimento Escola Nova no Brasil</i>	93
3.1.1 <i>Fernando de Azevedo</i>	93
3.1.2 <i>Anísio Teixeira</i>	96
3.1.3 <i>Lourenço Filho e a Escola Nova</i>	100
CAPÍTULO IV	104
CONTEXTUALIZAÇÕES DA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO.....	104
NO BRASIL ATÉ AO MANIFESTO DE 1932	104
4.1 <i>Contextualizações Históricas da Educação no Brasil (XVI AO XIX)</i>	109

<i>4.2 A Sociedade e a Educação no Brasil (1920 a 1930)</i>	113
<i>4.3 Contextos Sociais que Precedem o Manifesto de 1932</i>	118
5 As Reformas Educacionais	120
6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	127

MEMORIAL ACADÊMICO

Minha origem

“Bendito seja o Deus e Pai de nosso Senhor Jesus Cristo, o qual nos abençoou com todas as bênçãos espirituais nos lugares celestiais em Cristo” (Efésios 1.3 BKJ).

Meu nome é José Ronaldo de Freitas Machado, tenho 47 anos, filho de Cleuza Maria de Freitas Machado e José Machado Vieira, possuo três irmãos, Cléo, José Roney e Cleidiano Paulo, casado com Jane M. dos Santos Freitas, tenho um casal de filhos, Quézia Thamara e Ronald Elias. Venho de uma família humilde, natural de Santa Maria do Suaçuí–MG, onde nasci aos 28 dias de abril de 1977, mas tão cedo saímos de lá e nos direcionamos para o bairro Cabana do Pai Tomaz, região metropolitana de Belo Horizonte. Por muito tempo, vivemos com o básico do básico, mas sempre confiantes que dias melhores iriam chegar.

Figura 1 - Escola Estadual Aarão Reis



Fonte: (Google, 2019)

A Comunidade onde morávamos não era nada fácil, mas meus pais nos ensinaram o básico para a vida, e sempre diziam, principalmente minha mãe, meu filho estude, porque ele vai lhe auxiliar na construção de sua vida. A escola que iniciei meus estudos fundamentais, a saber, E.E. Aarão Reis, distava três quilômetros de onde residíamos, no famoso Beco Souza. Sendo assim, de segunda a sexta, todos os dias eram seis quilômetros para estudar, mas valeu a pena. Nesse contexto, minha mãe sempre lavando e passando para fora, confiante que seus

filhos saíam bem nos estudos, e o dolorido era na hora de tomar a tabuada, meu Deus, era àquele dia especial, aprenderemos. Além disso, a nossa recreação era mínima, pois onde morávamos não tinha muito espaço, então criatividade era tudo, assim às vezes, usávamos as tampas das panelas para fazê-la de volante do nosso carro, entre as brincadeiras inofensivas de crianças de nossa idade, mas à noite ficávamos desejosos com um carrinho de fricção, e lembro-me do primeiro que foi um Escort XR3 vermelho que foi espetacular. Na infância, não sabia o que era andar de bicicleta, pois nunca tive uma, futebol era apaixonado, até sonhei que seria um jogador, mas não foi possível.

Quando estava com nove para dez anos, meus pais decidiram mudar da Cabana do Pai Tomaz para a cidade de Betim, para o bairro Imbiruçu, onde continuei meus estudos na 4ª série na E.M. Sebastiana Diniz Mattos Cardoso, onde conclui o ensino fundamental. Desde cedo trabalhei com o intuito de auxiliar nas despesas de casa, aos quatorze anos assinei minha carteira de trabalho como *office boy* no programa promovido pelo Colégio Salesiano no bairro Gameleira em parceria com as empresas nacionais e multinacionais.

Figura 2 - Em Sebastiana de Diniz Mattos Cardoso



Fonte: <https://n9.cl/t3szo>

Vida Profissional

Toda formação profissional partiu do princípio do que vivi desde início de minha adolescência, pois vi meu pai trabalhando sempre em serviços de uso braçal, depois como vigilante e como funcionário público municipal, até sua aposentadoria. Nesse contexto, cresci cheio de expectativas, porém não tinha estudos suficientes, mas quando tive a oportunidade de

concluí-los, tão logo o fiz por meio de supletivo ofertado pela empresa *AETHRA*, na região do bairro do São Caetano, em Betim, onde trabalhava na linha de produção de peças para *FIAT Automóveis*.

Após concluído o ensino médio, decidi fazer um curso na área teológica, mas não sabia por onde começar. Além disso, passei por momentos de confirmação da minha vida religiosa. Embora tenha passado pelo catecismo, feita a primeira comunhão e depois a crisma, aos vinte anos decidi seguir os princípios doutrinários do cristianismo protestante.

Na história profissional, trabalhei em vários serviços, nunca tive preguiça de enfrentá-los, porém, o que gostaria de trabalhar não conseguia, que era na área administrativa ou contábilista. Não tive como cursar administração e não soube valorizar os estudos iniciais na área de contabilidade quando consegui na região de Belo Horizonte. Sempre a procura de um bom trabalho, passei a pensar num bom estudo.

No decorrer da história, tanto profissional, educacional, religiosa e amorosa, decidi casar-se aos vinte e três anos com a Srt^a. Jane M. dos Santos, que depois de muita persistência, orações e foco entramos em acordo e nos casamos, mas eu não consegui dar uma casa para minha esposa a princípio, mas hoje graças a Deus, temos nossa própria casa. Continuei a trabalhar em serviços que não nos rendiam muito recurso, mas não nos faltava fé, até que consegui um bom emprego na Teksid do Brasil Alumínio, onde começamos a organizar nossa vida. Já tínhamos uma filha, a Quézia Thamara, benção de Deus de nosso abençoado relacionamento, depois de seis anos, outra criança, o Ronald Elias, o filho.

Depois de um bom tempo de trabalho na Teksid, passei a viver com minha família na condição mais religiosa, tomando conta de comunidades na região de Marimba, Vianópolis e Santo Afonso na Igreja Assembleia de Deus de Betim, ainda houve outras regiões, como São João, onde tive oportunidade de atuar como secretário da presidência da Igreja e professor do curso de teologia, sendo depois alocado como coordenador do curso e diretor dos cursos livres. E por último, pude pastorear a filial da Assembleia de Deus, no bairro Jardim Brasília, onde obras extraordinárias aconteceram.

Rapidamente, servi como assessor parlamentar, pois sempre acreditei na boa política pública educacional onde a democracia merece o respeito, tendo em vista os diversos embates ideológicos, políticos, religiosos e sociológicos que o país já vivenciou. Sendo assim, passarei no próximo momento a dissertar sobre a formação acadêmica, que foi com grandes labutas, pois as pessoas religiosas ao redor não gostavam muito desse negócio de estudar, mas eu tive que beber dessa fonte, e glória a Deus por isso.

Vida Acadêmica

A minha vida acadêmica passou por inúmeras aprovações e desaprovações, primeiro por mim, depois por aqueles que eram mais próximos. Uma vez que havia decidido seguir com mais afinco a vida religiosa, como líder local de algumas filiais, a visão de muitas pessoas era de que não precisaria estudar muito, o básico já era suficiente. Porém, acabei por desapontá-los, pois após a primeira formação, quis fazer outras e outras e assim consegui adquirir um pequeno currículo docente, mas ainda não trabalhava lecionando nas escolas públicas.

Passei a observar os editais de concursos na área da Educação, senti-me vocacionado a ser um professor de verdade, que contribuísse na formação integral dos estudantes. Sendo assim, no ano de dois mil e quatorze me inscrevi para o concurso da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, onde consegui ficar entre os classificados, agora era hora de aguardar a chamada para apresentação, fazer os exames e assim ser efetivado. Mas tudo isso demorou um pouco, assim no mesmo ano comecei a lecionar como contratado a disciplina de Ensino Religioso, para a qual estava habilitado para isso.

Mediante aos acontecimentos, fui sentindo a necessidade de me aperfeiçoar mais no que tange à docência, sentia-me raso em alguns conhecimentos, não conseguia argumentar com tamanha ênfase alguns assuntos, pois minha formação não havia me alicerçado naqueles pontos. A partir disso, a busca pelo melhor curso começou, pois estava determinado em me especializar naquilo que fazia, dar aulas, mediar, orientar na construção do conhecimento dos educandos.

Por conseguinte, dediquei-me muito mais aos estudos, assim as minhas formações remontaram ao ano de 2011 até atualidade, sucintamente, a primeira graduação foi em Teologia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR), em sequência fiz uma especialização em Ciências da Religião pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL), uma Licenciatura em História pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), ainda outras duas especializações: em Direitos Humanos e em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR).

Quando pensei estar resolvido, novamente efetuei outras atualizações acadêmicas, assim realizei Licenciatura em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) como segunda licenciatura, também a Licenciatura em Letras/Inglês pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) em três anos, Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) como segunda licenciatura e no mesmo seguimento, foi a época das especializações: em História e Cultura Afro-Brasileira, em Ensino de Filosofia e Sociologia e Docência do Ensino Religioso pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Sempre com o intuito de melhorar, aproveitei a oportunidade que me ofereceram pela Integralize em aproveitar meus estudos e consegui um mestrado em teologia, rapidamente o fiz, depois de dois anos conclui o Mestrado Internacional em Teologia pela Universidad Martin Lutero (UML).

Atualmente estou como professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais, lotado na E.E. Joelma Alves de Oliveira, tenho feito pesquisas na área das Ciências Humanas, principalmente concernente à pedagogia, educação, história e formação. Escrevi três livros, um acadêmico com o título de *Filosofia da Educação*, onde faço uma síntese dos meus estudos de forma sintética, o outro tem por título *Cuide do seu Ministério*, orientações sobre a vida religiosa; o terceiro livro será lançado esse ano, o material é da minha dissertação do mestrado em teologia, com teor histórico-sociológico, antropológico e religioso.

Tendo em vista que atuo como professor na área de Teologia, com ênfase em sistemática, teologia prática, histórica, filosófica e história educacional, resolvi fazer outra especialização, a qual conclui em Capelania pela Faculdade Iguaçu (FI). Esse é o pequeno percurso de minha vida acadêmica, e desde o ano de 2022 após aprovado na seleção de mestrado ofertado pela UNIUBE em parceria com o *Projeto Trilhas de Futuro Educadores da SEE/MG*, descobri que não sabia nada, diante das excelentes aulas que recebi nas disciplinas, principalmente sobre *Pesquisa em Educação* ministradas pelo Prof. Dr. José Carlos, que me instigou a pesquisar diferenciadamente os assuntos, tópicos e detalhes nas investigações científicas; e por meio de suas orientações, construí artigos e resumos, que foram publicados com louvor, minha gratidão por sua vida, meu amigo e Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

Não somente ele, mas nas aulas sobre *Fundamentos Teóricos da Educação*, a mente voava muito, às vezes, no mundo terreno, outras vezes no campo subjetivo, tipo como nos pressupostos platônicos, o real e o imaginário, foi ótimo o aprendizado, ministrado pelo Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista, que nos levava a dialogar, refletir e entrar nos discursos sobre variados assuntos, onde me deparei com alguns ícones na área da educação que veio somar quanto à formação em nível de mestrado, o qual estou concluindo; cheguei a pensar que não conseguiria, diante das intempéries que passei, no âmbito do trabalho, na família por enfermidades de parentes e a minha saúde, pois fiquei internado por quase cinco dias devido a uma pneumonia viral que quase me levou a entubação, mas, agora estou melhor, recuperando-me e tomando as devidas medicações. Por tudo que passei, minha gratidão a todos os meus professores, glória a Deus!

INTRODUÇÃO

A pesquisa em apreço conta com o auxílio financeiro do *Projeto Trilhas de Futuro Educadores da SEE/MG*, e seu desenvolvimento está no âmbito da linha II: *Processos Educacionais e seus Fundamentos*. A dissertação tem como fio condutor os *Fundamentos do Movimento da Escola Nova no Brasil (1920–1932)*, período esse em que se notava uma política econômica e uma sociedade em que predominava o poderio oligárquico, pois prevalecia a autoridade burguesa, o coronelismo e os mandatários, possuidores de terras.

Nesse contexto, não havia um interesse pela mudança na educação, pois sua base estava no que era tradicional, uma herança do pensamento medieval, que contou com sua disseminação pelos educadores jesuítas. A partir deles, cujo trabalho de ensino tinha a função primeira de catequização, passou-se a experienciar no país o que seria a educação. Vale ressaltar, porém, que ainda se tratava de uma educação num âmbito reduzido. Era necessário que houvesse renovação, ampliação, e democratização das instituições de ensino.

Nesse ínterim, algumas ideias escolanovistas foram surgindo, e as reformas educacionais também. É nesse período, entre 1920 e 1930, em particular, que acontecem reformas educacionais em doze estados brasileiros, que se nortearam legislativamente pelo ideário escolanovista. O marco histórico estabelecido, seus apontamentos serão descritos no capítulo dois, onde pressupostos da pedagogia de John Dewey serão explicitados, tendo em vista a relevância do ensino-aprendizagem a partir das vivências de cada aprendiz, ou seja, uma educação nova, na qual o centro do ensino formativo conta com a participação ativa do educando, e o educador passa a ser mediador, não o centro da educação.

Com isso em mente, o problema a partir do qual se organiza esta pesquisa é o do esclarecimento das bases constitutivas da Escola Nova no Brasil, isto é, sua origem, construção e argumentos. Essa análise não prescinde de uma leitura de mundo ampla, uma vez que o país foi influenciado por concepções de escolarização provenientes dos pensamentos escolanovistas que ecoavam na Europa e EUA. Assim, justifica-se a investigação, pois a história da educação no Brasil fora influenciada diretamente, desde o período colonial, pelo acúmulo de conhecimentos, científicos, teóricos, repetitivos e de memorizações para sua construção formativa, herança medieval, uma educação estática.

Mesmo diante das evoluções no processo educativo, ainda é perceptível na estrutura educacional resquícios da herança de uma educação baseada em técnicas repetitivas no modelo educacional vigente. Sendo assim, verifica-se a necessidade de retomar a discussão sobre as

possibilidades e metodologia de ensino de uma educação ativa, progressiva no contexto da formação básica, num viés da Escola Nova. Portanto, é necessária uma contextualização do pensamento escolanovista na Europa, nos EUA e sua abordagem renovadora no Brasil, com a perspectiva de reconstituir sua genealogia, em particular no decorrer do século XIX.

Por conseguinte, é de conhecimento que os objetivos de uma pesquisa são parte constituinte e relevante na construção do conhecimento. Nessa postura, o objetivo geral tem como função traçar abrangentemente a temática. Por sua vez, o objetivo específico: “apresenta caráter mais concreto. Tem função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares” (Lakatos; Marconi, 2017, p. 254).

Portanto, o objetivo geral apresentará o contexto histórico das ideias escolanovistas que se constituíram apropriadamente desde os séculos XVIII e XIX. Não obstante, estarão em foco, em relação à mencionada genealogia, posições de Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827), Friedrich Fröbel (1782–1852), além da influência do movimento histórico da educação dos teóricos supracitados. Esse caminho será percorrido para que se possa abordar, de modo contextualizado e particular, o movimento escolanovista no período brasileiro entre 1920 e 1932.

Ademais, os objetivos específicos serão explicitados em quatro momentos; sendo o primeiro, o de expor o contexto histórico que alicerça as ideias pedagógicas do movimento escolanovista emergente na Europa e nos EUA, tendo em perspectiva a descrição, a explicação e a interpretação do movimento da Escola Nova no Brasil.

Em segundo, a pesquisa ocupará de demonstrar as influências dos precursores do pensamento de uma escola nova, nos pressupostos educacionais de Rousseau, Pestalozzi e Fröbel; em sequência, apresentar a vida, obras relevantes e as bases da Educação Nova na visão de John Dewey na formação democrática e pública da educação. Abordará, também, a necessidade de mudança no processo de ensino-aprendizagem do estudante, para não ser estático, mas ativo, progressista nesse processo.

Em terceiro lugar, este trabalho retomará o conteúdo do discurso das reformas educacionais, os documentos legislativos-educacionais e os resultados obtidos pela nova metodologia de ensino escolanovista trazida por Anísio Teixeira para o Brasil, após contato direto com Dewey nos EUA. Na esteira de Anísio Teixeira, a pesquisa abordará os esforços de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo que disseminaram a necessidade em se ter uma Educação Nova, e por fim formalizar os resultados esperados escolanovistas e contribuições através do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

A metodologia de pesquisa envolve uma investigação bibliográfica, que se fará presente em todo o desenvolvimento do relatório, e uma revisão de literatura. Além disso, a pesquisa documental também se fará presente, mediante estudos legislativo-educacionais, bem como utilizar-se-á de textos de época desde os meados do século XIX a 1932, que comprovam pensamentos, ideias e argumentações estruturantes do escolanovismo.

Portanto, serão tomados como norteadores os textos de Lakatos & Marconi (2017, p. 57), que definem a pesquisa bibliográfica como “um tipo específico de produção científica, estruturada com base em textos, livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”. Ademais, Fachin (2006), no mesmo seguimento, afirmou que a pesquisa bibliográfica tem ganhado destaque, por apresentar uma fonte inesgotável de conhecimentos culturais.

Para tanto, Creswell (2007) associou a metodologia bibliográfica a pesquisa exploratória, tal qual a revisão de literatura, orientando o cuidado nos dados pesquisados. Outrossim, Lüdke; André (1986), além de pontuar sobre a relevância da análise documental, coloca em pé de igualdade a abordagem qualitativa nas pesquisas. Gil (2010) coaduna-se com o posicionamento de Lakatos & Marconi (2017) a respeito da metodologia bibliográfica, e Minayo (2009) nos apresenta pressupostos sobre as ciências sociais como algo histórico, logo antropológico, também psicológico. Em síntese, a pesquisa em foco dialoga com a metodologia apresentada pelos teóricos.

Isto posto, para a estruturação do referencial teórico, utilizamos a obra de Bogdan Suchodolski, *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas* (2000) e Saviani (1983, 2000, 2008, 2016, 2021). Em relação ao tema da Escola Nova, algumas obras são norteadoras para a metodologia da pesquisa: Miguel; Vidal; Araújo (2011), Bevilaqua (2014), Dewey (1967; 1979^a; 1979^b), Lourenço Filho (1963), Giorgi (1986), também se apresenta Larroyo (1970), Mayer (1976), Cambi (1999), Nagle (1976), Spencer (1863), Manacorda (1989), Cotrim & Parisi (1982), ainda se associa as obras de Rousseau (1995; 2017), Pestalozzi (2023) e Fröebel (2001) a *Educação do Homem*. Estarão também em foco as obras de Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira relativas aos anos de 1920 e de 1930.

Em síntese, será possível entender o porquê da implantação das ideias escolanovistas no Brasil e como sua adaptação em terra brasileira contribuiu para o avanço da educação em vista da hegemonia da Pedagogia Tradicional. Outrossim, a pedagogia da Escola Nova não carregava consigo o engessamento, nem muito menos se embasava na repetição, mas na atividade ativa e progressiva do ser humano em sua totalidade.

Portanto, esse movimento educacional se estruturou com a intenção de apresentar os ideários escolanovistas, das imprescindíveis personalidades da história educacional, nos planos nacional e internacional. Além disso, conta-se com a propagação de conhecimentos nessa área. Ademais, muitos debates públicos ocorreram, isso trouxe “[...] o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país” (Azevedo, 2010, p. 7).

A pesquisa teve contribuição direta das aulas ministradas no PPGE da Universidade de Uberaba. À medida que as aulas aconteciam, mais interesse pelos fatos eu tinha. Tendo em vista que era a primeira vez que estava estudando em uma universidade de tamanha reputação, não medi esforços para absorver tudo o que podia, colocando-me sempre atento ao que era falado, aos posicionamentos nos seminários de pesquisas, às discussões sobre as temáticas em políticas públicas educacionais, à história da educação no Brasil e aos recortes Inter e multidisciplinares das disciplinas. Era tudo novo, mas profundo e chamativo; como descrevo na dissertação, trata-se de uma educação atrativa, ativa e progressiva.

A fase mais difícil do percurso foi encontrar e definir meu objeto de estudo, isto é, o que eu iria pesquisar e dissertar na linha de pesquisa que escolhi. Nessa definição, as conversas com o meu orientador me fizeram amadurecer muito, e, por intermédio delas, fui eliminando alguns vícios de linguagem, de escrita e aprimorando meus conhecimentos científicos. Quando fiz uma releitura das aulas em *Pesquisas em Educação e os Fundamentos Teóricos da Educação*, então percebi o que realmente iria escrever, e acredito que este trabalho possa contribuir para os estudos sobre os pensamentos escolanovistas desde o século XVIII e XIX até a formalização da escola nova no Brasil, em (1920–1932).

O auxílio dos meus professores do Programa de Mestrado em Educação na configuração final deste trabalho foi-me indispensável, uma vez que, ao longo do processo, eles me ajudaram a compreender sobre o que eu queria falar. Após alguns reajustes e recortes, cheguei ao formato cujo resultado deu origem a esta dissertação, intitulada: *Fundamentos do Movimento da Escola Nova no Brasil (1920–1932)*.

A dissertação que ora se apresenta é, desse modo, a primeira etapa de uma pesquisa que pretendo dar continuidade no programa de doutoramento. Quando esse momento chegar, espero receber, novamente, o auxílio dos meus professores do programa de pós-graduação nessa nova empreitada.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NOS SÉCULOS XVI AO XVIII

Antes que se possa descrever qualquer parecer sobre a história das *Escolas Novas*, que “surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880” (Lourenço Filho, 1963, p. 24), é necessário fazer uma síntese sobre a *História da Educação*, principalmente na Alemanha, na Inglaterra e na América. A preocupação sobre isso se deve ao contexto histórico da Educação que nos orientará acerca das ideias escolares que surgiram, bem como sobre os métodos, práticas e abordagens que defendiam. Outrossim, a História da Educação nos permite “um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. [...] estimula uma atitude crítica e reflexiva” (Cambi, 1999, p. 13).

Sendo assim, inicialmente, pode-se dizer que as características educacionais sofreram uma transição entre a postura da Igreja Católica, mediante a *Reforma Protestante* — perpetrada pelo monge agostiniano Martinho Lutero (1483–1546), no século XVI, na Alemanha — e a *Contrarreforma*, ocorrida no mesmo século, implementada pela Igreja Católica. Como marco da reação da Igreja Católica à Reforma, tem-se o Concílio de Trento (1545–1563), na Itália, e a fundação da Ordem dos Jesuítas.

Nesse Concílio, formalizaram-se seus ideais dogmáticos na construção educacional por meio da fé para o mundo, tendo como base primordial desse ensino a *Companhia de Jesus*, os jesuítas. Com as atividades do Concílio de Trento, é merecido o destaque à educação das meninas por congregações religiosas, sendo a mais ilustre da época, a das Ursulinas (1544) — o nome é de honraria à Santa Úrsula (Larroyo, 1970). Consoante a isso, a congregação das Ursulinas teve sua origem por iniciativa de Ângela Merici, em Brescia, no ano de 1535, que desempenhou maior influência na França nos séculos posteriores, sendo considerado o melhor exemplo de educação moderna (Eby, 1976).

As Ursulinas estavam tão certas de que esse era o caminho a seguir, que enfatizavam: “É necessário, dizia, renovar o mundo corrompido, por meio da juventude; as meninas reformarão suas famílias, as famílias, as províncias e as províncias, o mundo inteiro” (Larroyo, 1970, p. 392). A característica da educação dessa época é a moral, fundamentada na religião, com

cuidados de urbanidade e com prudência, considerando a educação física alinhada à educação higiênica (Ibidem).

Nesse cenário, bem como em todo o que compreende os séculos XVI e XVIII, a educação era predominantemente tradicional, pois acreditava-se que o centro de toda formação seria o professor. Claro que a investidura educacional da época visava réplicas do mestre no estudante. Isso porque a base curricular estava pautada num viés teórico-religioso, em que se ensinava “a leitura, a escrita, a religião e a música sacra” (Monroe, 1979, p. 189). Além disso, foi adicionado o estudo do *Latim*, e esse modelo de educação teve duração até o ano de 1773, sem nenhuma revisão que fosse substancial (Ibidem).

Na mesma linha de pensamento, o que se pode definir com essa postura educacional é que se trabalhava mais a essência, esquecendo-se da dimensão existencial da educação. Sobre o assunto, é relevante postular que: “a filosofia do homem é elaborada de modo totalmente diverso, conforme se tomam para ponto de partida a filosofia da essência ou a da existência”, disse (Suchodolski, 2000, p. 14).

Diante desta dualidade entre a essência e a existência, surgiram várias correntes pedagógicas com o intuito de se apropriar de uma educação que auxiliasse o ser humano a se encontrar no seu universo, ora das ideias, ora das sombras, algo real se contrapondo ao abstrato, uma educação sensível ou uma educação de liberdade humanitária. Destarte, não seria demais dizer que a busca pela educação existencial partiria do princípio do que o ser humano é, e não pelo que deveria se tornar (Platão, 2017).

Nesse contexto, a educação seria a mediadora do caminho excelente para o ensino das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, no que tange à formação democrática, igualitária e pública. Portanto, se argumenta que aqueles que legislam para o povo, não podem se eximir do compromisso com a educação, antes devem amá-la e defendê-la, pois as gerações se orientam por meio dela, para um mundo melhor (Aristóteles, 1998).

Além disso, na concepção de Platão, o mundo inteligível, o ideal, o verdadeiro, seria acessado somente pela educação, conforme postulado em seu livro *A República*. Assim, para o pensador, a educação é o fator principal na iluminação e conduta do homem, que o leva à descoberta da pátria verdadeira e ideal (Platão, 2017).

Portanto, se para o filósofo a educação tinha a finalidade do ideal verdadeiro, entende-se o porquê das inúmeras construções ideológicas acerca da educação, sempre em busca da melhor forma de mediar a formação nos princípios pedagógicos, visando ao ensino numa pers-

pectiva abrangente. Um desses empreendimentos ficou registrado, no momento inicial, na Europa; depois, nos Estados Unidos, até que encontrasse abertura para seu estabelecimento no Brasil, o que aconteceu com o início da *Primeira República* e, posteriormente, estruturou-se como uma proposta de novo modelo de ensino, isto é, nos fundamentos do que viríamos a conhecer como Escola Nova.

Sempre que elaboramos conjecturas históricas da Educação, é necessário fazermos a ressalva de que o processo de desenvolvimento dos métodos educacionais passa por evoluções, mas que, não raro, em diversos momentos, o que aparece como novo método, prometendo revolucionar as práticas educacionais, acaba por ser a reformulação de um método já existente, conservando, portanto, o caráter tradicional do modelo com o qual, inicialmente, acreditava romper.

Isso posto, em termos de mudanças nas práticas educacionais, a Alemanha, no princípio do século XVII, com a eclosão do primeiro Estado, o de Weimar (1619), foi pioneira em algo que, atualmente, a Constituição Federal do Brasil postula como um direito. À época, o referido país adotou a educação como algo obrigatório para crianças de todas as classes, advertindo os pais que, caso não cumprissem essa obrigação, seriam punidos com multas pelo Estado, pois acreditavam que a educação não seria dever apenas do Governo, mas também dos pais (Monroe, 1979, p. 190).

Não obstante, um evento conhecido como a *Guerra dos Trintas Anos* em (1618–1648), além de movimentar, arruinou toda Europa, devido à discórdia entre os religiosos católicos e protestantes, que acabou por influenciar desastrosamente no desenvolvimento político, econômico, educacional de diversos países, principalmente da Alemanha (Manacorda, 1989) e assim fez com que as escolas ficassem estagnadas até o século XVIII (Mayer, 1976). Mesmo com esse entrave, a história da educação na Alemanha explicita que nenhuma outra nação chegou ao aperfeiçoamento dos métodos educacionais como esse país (Monroe, 1979), haja vista que, desde Lutero (1483–1546), a educação elementar recebeu atenção por parte do referido país.

Após Napoleão derrotar os alemães no início do século XIX, houve grandes prejuízos na construção escolar, *de causas a efeitos*, pois o militar francês não partia do princípio da educação, mas das conquistas revolucionárias (Hobsbawm, 2015). No entanto, com a intervenção de Wilhelm Von Humboldt (1767–1835), filósofo e linguista, através de sua reforma de integralização dos graus de ensino, tendo como vista uma escola aberta e com acesso a todos, sendo unificada, pôde-se reformular a educação elementar, que contou com a influência do suíço-alemão Pestalozzi (1746–1827). Este educador, posteriormente, receberá destaque nesta

pesquisa, por suas contribuições pedagógicas para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Eby, 1976).

Enquanto a educação na Alemanha era descentralizada da Igreja, na Inglaterra estava totalmente associada aos princípios formativos religiosos, devido a pouca intervenção do Estado. No decorrer da história, somente em 1830 foram implantadas as escolas públicas, mas somente as crianças das classes burguesas que as frequentavam. No entanto, na Inglaterra surgiu o ensino mútuo ou monitorial, através do qual se ensinavam as crianças pobres; contudo, somente as melhores se sobressaíam, após comprovarem boa leitura, ortografia e aritmética. Nesse contexto, houve dois nomes que se destacaram: o anglicano Bell (1753–1832) e Lancaster (1778–1838) que adotaram a metodologia de mentoria, a partir da qual o professor não ensinava, mas preparava os melhores, conforme a pretensão do grupo de colegas de sua época (Manacorda, 1989).

O que acontecia na Inglaterra, a princípio, uma educação associada aos dogmas religiosos, também ocorria na Escócia, pois a regência era absolutista, e os portadores de terras reivindicavam uma escola e um professor de acordo com suas posses. Ainda no âmbito de contextualização histórica, destaca-se a educação na Holanda pelas igrejas reformadas, quando se decretou a educação da juventude, com o Sínodo de Dort (1618). À época, juntamente com o Estado, concretizou-se, nesse país, uma educação elementar (Monroe, 1979).

Portanto, através dos pressupostos supracitados, entende-se o porquê de sua influência na sistematização do saber no Ocidente, que mereceu atenção, principalmente quando se posicionou sobre a perfeição moral e a produção de determinado objeto, a partir do saber em função do fazer. Tal fato faz com que nos lembremos do pragmatismo de William James e John Dewey, defensores desse método, que mais tarde é associado a estrutura de ensino defendida por Dewey no ideário da Escola Nova, conhecido como a educação por meio da experiência: “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (Dewey, 1967, p. 16).

Antes de avançarmos, porém, precisamos compreender um pouco sobre os laços constituintes dos estudos formativos entre religião e a filosofia, principalmente na *Era Medieval*, que contou com os pressupostos das “enciclopédias pedagógicas nos primeiros séculos medievais” (Luzuriaga, 1977, p. 89). No contexto dos pensamentos escolásticos teológicos-filosóficos, predominou um conhecimento educacional mais pautado na educação moral e religiosa, postularam (Reale; Antiseri, 2003, p. 119–192. V. 2) até que desabrolhasse o movimento Iluminista no século XVIII, quando as respostas seriam dadas pela razão, não mais pela fé, como outrora.

O princípio em vigor no Iluminismo é o racionalismo e, por conseguinte, tem-se uma perspectiva antropocêntrica, isto é, o ser humano no centro das atenções, e tudo parte do princípio deste conhecimento, da luz que emanasse do ser humano.

Assim, as concepções teocêntricas tendiam a cair em descrédito, porque segundo os ideais iluministas, a fé seria incapaz de responder a tudo, pois não poderia ser questionada. O Iluminismo foi um movimento intelectual que aconteceu na Europa, sendo a França a mais influenciada pelos seus ideários. Além disso, o século XVIII é reconhecido como o século das Luzes, pois se caracterizava pelo poder da razão, e sua manifestação seria para contrapor-se à religiosidade medieval. Conforme Larroyo (1970):

[...] o Iluminismo foi a época em que a humanidade do Ocidente alcançou sua maioridade, cuidando de estender o movimento científico dos séculos XVI e XVII a uma íntegra concepção do mundo, e de converter a consciência de autonomia da razão em princípio supremo de todo comportamento (Larroyo, 1970, p. 507-508).

Em síntese, pode-se dizer que, com a eclosão do Iluminismo, surgiram teorias e reflexões pedagógicas mais voltadas às políticas educacionais, à necessidade de uma escola que adotasse uma prática de ensino com fins não religiosos e à responsabilidade do Estado na administração dos institutos educacionais. Sobre isso, declarou Cambi (1999):

Na França, o iluminismo produziu as teorias pedagógicas mais inovadoras e mais orgânicas, exprimindo também as soluções mais radicais. Fora dos cenáculos intelectuais dos philosophes situa-se o já lembrado Louis René de La Chalotais (1701-1785), um representante da burguesia, a delinear o princípio de uma "educação nacional" (administrada pelo Estado, ativa na formação do cidadão, através de programas escolares mais atentos às ciências, à história, às línguas modernas, mais úteis) no seu estudo de 1763, Ensaio de educação nacional, que se opunha ao mesmo tempo aos colégios dos jesuítas, à sua cultura e ao seu ideal formativo (Cambi, 1999, p. 337).

Nesse sentido, percebe-se um avanço em relação ao pensamento educacional predominante daquela época, que não distinguia educação de religião, visto que a primeira cumpria o papel de disseminar a segunda.

A sinopse da pesquisa, até este ponto, objetivou sintetizar a gênese da História da Educação, alinhada aos teóricos que formalizaram suas ideias no âmbito do ensino escolar a seu tempo. Além disso, alguns marcos temporais, aqui explicitados, contribuíram para que pudessemos situar em que contexto estávamos transitando, no intuito de promovermos as reflexões necessárias acerca da educação.

Em seguida, o propósito será o de elucidar os fundamentos educacionais propostos por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Herbert Spencer, que, cada um em seu tempo, por meio de suas epistemologias educacionais e métodos utilizados, influenciaram na construção ideológica de uma educação nova, democrática e pública. Tais influências foram atestadas por John Dewey, pai da Escola Nova. Este que, por sua vez, teve grande impacto na vida de Anísio Teixeira, quando fez sua primeira viagem aos Estados Unidos, em 1927. Nessa viagem, com duração de sete meses, Anísio Teixeira se encontrou com seu influenciador, John Dewey, e foi inspirado por sua visão nova de escolarização, conforme se observa: “O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país” (Nunes, 2010, p. 19). Dito isso, a *Escola Nova* estaria por ser formalizada no Brasil e trazer conseqüentemente as inúmeras reformas educacionais, como de fato aconteceram.

1.1. O Contexto Histórico da Educação Moderna nos séculos XVIII ao XIX

A educação moderna certamente apresenta seus marcos em termos de processo histórico, como, por exemplo, as grandes revoluções. Dentre elas, merece destaque a Revolução Industrial, que ocorreu entre 1760 e 1850, e caracteriza-se pela produção dos bens de consumo, focado na fabricação têxtil, sendo movimentada pela energia a vapor. Esse acontecimento histórico repercutiu na vivência dos homens, nas ideias acerca da moral e das maneiras de instrução (Manacorda, 1989; Hobsbawm, 2015).

Ainda no século XVIII, outras revoluções eclodiram, como a Americana, em busca da independência das treze Colônias, em (1776), e a Revolução Francesa, em (1789), influenciada pelo pensamento iluminista.

Retomando as primeiras ideias sobre educação, existe uma linha histórica que abarca um espaço temporal muito vasto. Todavia, a finalidade dessa dissertação não é abordar todos os fatos, mas apenas alguns daqueles que colaboram diretamente para a problemática proposta nesta pesquisa, a saber, a fundamentação da Escola Nova proposta por John Dewey, que pode ser considerada como um marco divisor entre a educação tradicional e a educação nova. Concentra-se, neste trabalho, sobretudo, no período que compreende os anos de 1889 até 1932.

Essas datas marcaram a discussão educacional no Brasil empreendida na *Primeira República*, quando predominava completamente a pedagogia tradicional. No entanto, começa a

surgir o interesse pela noção *de causas a efeitos* com vistas a comunicar os pensamentos humanistas da educação que fizeram os pesquisadores, pedagogos e educadores a pensarem em uma nova educação, que fosse ao encontro do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, alguns personagens históricos da educação merecem ser mencionados nesta pesquisa, pois as metodologias que usaram em suas épocas contribuíram diretamente na educação das crianças, adolescentes e jovens, em seus contextos políticos, econômicos e culturais.

O pensamento por uma escolarização nova sempre foi almejado pelos defensores dos ideais de um novo tipo de ensino. No entanto, essa aspiração nasce primeiramente na Europa, fortalece-se na América do Norte, mais especificamente nos Estados Unidos e, depois, chega ao Brasil, tendo como um dos principais influenciadores, John Dewey (1859–1952). Esse pensador contribuiu imensamente com sua pedagogia, experiência, visão de democracia e educação para a proposição e criação de uma nova escola, com uma pedagogia diferenciada, descentralizada do docente e focada no discente.

Por sua vez, Dewey também foi influenciado, na fundamentação do seu pensamento sobre a escola nova. Inicialmente, dois dos grandes influenciadores da ideologia escolanovista, na visão de Dewey, foram Rousseau (1712–1778) e Pestalozzi (1746–1827), que contribuíram na estruturação do pensamento de Dewey acerca da educação nova. Essas influências estão centralizadas na concepção de Pestalozzi de que o professor deveria agir como um pai amoroso, enfatizando o comportamento ético. Em um momento oportuno, voltaremos a falar sobre Rousseau e Pestalozzi neste trabalho. Por ora, concentremo-nos nas contribuições pedagógicas que nos foram fornecidas por John Dewey.

Ele calçou sua metodologia pedagógica-filosófica na noção de que ela adequasse o modelo de ensino a uma sociedade técnico-industrial com desejo democrático de fato, não apenas na aparência. Neste contexto, uma das abordagens de Dewey era o acesso a uma escola democrática, pública, ou seja, um novo modelo de ensino, que tinha o objetivo de sobrepor à pedagogia tradicional, que se caracterizava pela passividade e sua postura estilista, desse modo, abrindo caminho para uma pedagogia ativa e progressiva (Dewey, 1979).

A educação para Dewey baseava-se no princípio de uma troca de experiências entre a prática e a teoria, e com isso poder-se-ia alcançar uma educação ativa ou progressista, pois assim, também, pronunciava-se Dewey acerca da nova metodologia educacional, conforme ele postulou, por inúmeras vezes, em seu tratado *experiência e educação* (1979). Neste momento, não serão elencadas as principais características da filosofia da educação de Dewey, mas somente sínteses, por estar reservado um tópico exclusivo para se discursar acerca dessa temática.

É relevante dizer que a pedagogia deweyana surgiu como a proposta mais adequada para a educação americana, que estava perdendo paulatinamente suas características basilares, a saber, uma formação sólida na construção do conhecimento para a sociedade de sua época. Sendo assim, abrem-se as portas para o novo pensamento e prática de ensino conforme John Dewey, a escola nova, uma metodologia ativa que visava o progresso no ensino-aprendizagem.

O anseio de Dewey por uma nova educação não parte apenas de sua época, tendo sido pontuado por outros teóricos, principalmente pelo fato de haver incerteza educacional na sociedade estadunidense do século XIX, pois a pedagogia predominante trazia os traços racionais e medievais. Não obstante, William James enxergava a educação e a filosofia pelo viés psicológico, bem como também se contrapunha ao tradicionalismo, porque defendia a tendência experimental (Mayer, 1976).

Sobretudo, ratifica-se que a educação nos Estados Unidos sofreu forte influência dos pressupostos educacionais de Johann Friedrich Herbart (1776–1841), que ficou reconhecido como o líder do realismo na área da educação. Ressalta-se que, ainda que os apontamentos de Herbart tenham influenciado a educação nos Estados Unidos, trazia consigo traços visíveis do ensino tradicional (Monroe, 1979, p. 296–298). Atitude essa que a dissertação em apreço pontua como engessamento na construção do ensino-aprendizagem.

Haja vista que a métrica do ensino tradicional era a mesma — fala e repete, escreve e copia — a metodologia não permitia progressão, mas objetivava que o estudante se tornasse uma cópia do mestre. Esse foi o contexto no qual se deu a formação educacional, até que uma mente pedagogicamente abrangente compreendesse a necessidade da integralização do discente no processo aprendizagem. Nesse processo, a aprendizagem seria beneficiada pelo que o aluno trazia consigo na construção primária de sua educação, isto é, do ambiente familiar.

Ao dissertar sobre o anacronismo histórico da pedagogia que, desde cedo, fora postulada pelo ser humano, não uma educação formativa para a vida, mas unicamente para sobrevivência em sociedade, a construção dessa história pedagógica conta com a contribuição direta dos teóricos (Cambí, 1999; Gadotti, 2003; Suchodolski, 2000, Monroe, 1979; Larroyo, 1970; Mayer, 1976) entre outros, que serão apresentados no decorrer desta pesquisa.

No momento adequado, abordar-se-á as contribuições do escolanovista e pedagogo, Adolphe Ferrière (1879–1960), que defendia as atribuições biológica e espiritualistas na construção do conhecimento do ser humano, colocando-o no centro desse processo. Esse posiciona-

mento está em consonância com alguns pressupostos de Dewey, que acreditava em uma pedagogia ativa, fundada em atividades espontâneas, pessoais e produtivas, sempre na construção direta do conhecimento teórico e formativo, ou seja, numa educação nova.

Bevilaqua (2014), em sua pesquisa acerca de John Dewey, descreveu que:

as ideias pedagógicas de John Dewey, denominadas de Escola Nova, surgem das suas reflexões sobre o problema educacional nos Estados Unidos no início do século XX, período em que a estrutura socioeconômica capitalista deste país completa a transição ao imperialismo (Bevilaqua, 2014, p. 10).

Ao considerarmos, pautados por John Dewey, o contexto socioeconômico e sua influência na necessidade de se pensar em novas ideias pedagógicas, é importante recuperarmos os estudos de Émile Durkheim (1858–1917). O sociólogo contribuiu para influenciar um novo modelo de escolarização. Ao tomar como objeto de estudo o ser humano na sociedade, em vista da constituição dos fatos sociais, declarou que a educação é totalmente social, por isso disse: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (Durkheim, 2011, p. 10).

Além disso, Durkheim, não desprezava a educação primária do ambiente das vivências do dia a dia dos educandos, e com isso se aproximava dos ensaios educacionais empiristas de John Locke (1632–1704), que defendia assimilação das ideias e o contato com esses elementos, com os objetos a partir da experiência, assim as ideias não seriam inatas, mas sentidas, passadas pelos órgãos do corpo e se construiria o conhecimento, as ideias (Locke, 1999, p. 58–59).

Contudo, ratifica-se que o empirismo, de forma geral, defende que somente por meio da experiência seria possível construir o conhecimento. Assim sendo, sabe-se que os pressupostos de Locke declaravam que a experiência é o meio pelo qual perpassa órgãos tanto internos como externos, desse modo, transferindo para mente essa empiria, o que, por conseguinte, produziria a ideia dos efeitos às causas (Locke, 1999, 2017). Destaca-se, no entanto, que a educação para Locke tinha um cunho disciplinar, complemento da humanitária, que possui teor religioso numa psicologia adequada ao processo que desenvolvia os poderes ou faculdades de quem a experienciava (Monroe, 1979).

Nessa tessitura sobre as ideias pedagógicas educacionais, que transitaram na Alemanha, Europa, de modo geral, e Estados Unidos, surgiu o pensamento escolanovista, que chegou ao Brasil na Primeira República, a partir de 1920. Nesse panorama, aconteceram grandes transformações na política, economia, na cultura e na busca por uma educação que contemplasse a

todos, principalmente às classes menos favorecidas. Sendo assim, passaram a acontecer as reformas educacionais em vários estados brasileiros, totalizando vinte e uma reformas educacionais, no período de 1920 a 1940 (Miguel; Vidal; Araújo, 2011). A respeito desses assuntos apontados, voltaremos a eles de modo mais elaborado no desenvolvimento desta dissertação sobre a história do pensamento escolanovista no Brasil, a partir de 1920, quando os referidos pensamentos começaram a ser efetivamente difundidos nesse país.

Em seu arranjo formal, o escolanovismo compreende quatro fases, sendo a primeira de 1889 a 1900, quando foram estabelecidas concretamente algumas escolas novas; com isso demonstrou-se que o novo modelo educacional não era uma abstração.

A segunda fase se estabeleceu entre 1900 e 1907: nesse período, formalizou-se o pensamento educacional escolanovista, usufruindo-se das inúmeras teorias e práticas, tendo como atuação direta Dewey, que foi intitulado como *pai do movimento ativista da escola nova*.

Em sequência, de 1907 a 1918, surgiram os métodos ativos publicados, pois nesse contexto já haviam alcançado maturidade sobre o que de fato se esperava com o ideário formalizado do escolanovismo no Brasil e, assim, denominava-se a terceira fase.

A quarta e última fase terá seu início somente a partir de 1920, perdurando até o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932*, seguindo as importantes reformas educacionais, até que se pudesse ter uma legislação de diretrizes de uma educação nova, democrática e pública (Nagle, 1976, p. 240).

Ademais, a escola nova tinha como objetivo alcançar uma educação democrática, a partir da qual o educando fosse participante ativo no processo do ensino-aprendizagem; com isso, deixaria de ser um reprodutor de informações sobre o conhecimento, antes atuaria em sua construção. A respeito da escola nova verbaliza-se: “A implantação da pedagogia nova no Brasil foi bem além de uma proposta de superação do método tradicional de ensino, vinculado aos jesuítas, foi, sobretudo, a superação de um modelo elitista de escola” (Ficanha, 2014, p. 3).

A implantação da pedagogia nova como uma pedagogia superior ao estilo tradicional parte do princípio de transição de uma pedagogia centrada no docente para a participação ativa do discente. Todavia, esse assunto será melhor desenvolvido em outro tópico, pois se fará reflexões com base na pesquisa de Araújo (2015), sobre a metodologia ativa e participativa de ensino ativa, uma vez que ela se enquadra no objeto de estudo desta pesquisa, Os Fundamentos da Escola Nova.

Nesse momento, será reservada uma atenção especial aos precursores de uma educação nova, que contribuíram, através de seus ensaios, abordagens, métodos, para a necessidade de se pensar em um novo modelo de educação.

2. Os Precursores de uma Educação Nova

Acerca dos precursores da educação nova, a intenção é descrever o que tinha de diferente em suas posturas pedagógicas com o intuito de vislumbrar um projeto de ensino. Sabe-se que, desde os primórdios da educação, existem posturas em busca de uma educação que contribuísse diretamente na formação do ser humano para que ele pudesse conviver melhor em sociedade. Com isso em mente, ao iniciar este tópico, ter-se-á o cuidado de apresentar pelo menos três modelos de educação, contextualizando-os, e focalizar nas características patentes de suas abordagens, isto é, em que eles estavam centralizados e, então, verificar quais foram os resultados alcançados pelos idealizadores dos respectivos modelos educacionais.

Chama-se atenção para alguns detalhes, pois não serão apresentadas todas as estruturas históricas da educação e da pedagogia, mas procuraremos situar-nos entre os personagens que compõem esta dissertação, que nos conduzirão aos fundamentos da educação nova em John Dewey, são eles: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Friedrich Fröbel (1782–1852). Ainda existem outros que serão citados, todavia sem profundidade acerca da temática proposta neste tópico.

Os três precursores que trataram de forma diferente o ensino e sua metodologia são importantes para a construção do conhecimento acerca da educação. Para compreendermos suas contribuições no processo educacional é importante analisarmos por que eles viam o ensino de modo diverso um do outro, como cada um fundamentara sua estruturação pedagógica e a partir de qual(is) argumento(s), filosófico, histórico, religioso ou científico isso foi efetivamente posto em prática.

Nesse panorama, o primeiro a ser explicitado será Jean-Jacques Rousseau, que foi considerado o *Copérnico da Civilização Moderna*, pois seus ensinamentos causaram transformações em governos, na religião e na vida social, a ponto de se reformular o pensamento filosófico de sua época, dessa forma contribuindo diretamente para uma nova educação (Eby, 1976). A educação para Rousseau não estava centralizada no professor, mas no aluno; seu interesse pedagógico partia desse princípio, atitude que mais tarde seria vista em Dewey (Monroe, 1979; Rousseau, 1995).

2.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): síntese de sua vida e da Educação

A vida de Jean-Jacques Rousseau, desde o início, não foi nada fácil. Entretanto, ele teve o privilégio de ter um pai violonista, talentoso, relojoeiro e uma mãe, filha de um huguenote, seguidor do calvinismo (Eby, 1976, p. 277). Porém, seus pais faleceram quando era muito novo, e isso fez com que a tristeza, o sofrimento e a pobreza fizessem parte de sua construção como sujeito (Rousseau, 2017).

Não obstante, seus pais lhe deixaram um legado: sua mãe, uma biblioteca completa, e seu pai lhe ensinou a ler e escrever. Essa herança possibilitou que ele dedicasse “seus primeiros anos a devorar romances de toda espécie” (Monroe, 1979, p. 255). Rousseau, tinha o hábito de andar só, e manter contato direto com a natureza, o que, de certo modo, mais tarde, exerceu certa influência sobre seus ensaios e pressupostos referentes à educação naturalista, que: “[...] compreende toda a trajetória do homem, que deixa seu estado natural, quando se encontra inteiramente voltado para si, para lenta e tornar-se gradualmente o cidadão” (Rousseau, 2017, p. 9).

Houve um tempo em que Rousseau se deparou com os portões de Genebra fechados, isso fez com que viajasse pelo mundo, quando encontrou a companhia de Madame de Warens, que lhe sustentaria e mais tarde se tornaria sua amante. Além disso, ela ajudou-lhe a estudar música, filosofia e a se converter ao catolicismo. Quando deixou a Madame de Warens, Rousseau foi para Paris e teve contato com as mentes mais intelectuais do século XVIII. Em Paris, como músico profissional contribuiu com artigo para a *Enciclopédia*, a convite de Denis Diderot (1713–1784), de quem se tornou amigo (Eby, 1976, p. 279).

Embora tenha alcançado certa fama, não se sentia bem pela postura superficial da sociedade à qual estava se afiliando. De acordo com sua biografia, sua permanência em Paris conheceu Thérèse Le Vasseur, com quem se casou e teve cinco filhos, que foram encaminhados para o orfanato. Tal fato foi utilizado para lhe criticar, quando propôs um método de ensino e argumentou sobre sua pedagogia (Mayer, 1976, p. 305).

Como é de se esperar dos grandes pensadores, Rousseau nos presenteou com algumas obras que merecem destaque: *Do Contrato Social* e *Emílio ou Da Educação*, publicadas no mesmo ano, 1762. Nessas obras, o filósofo faz críticas ao absolutismo, ao direito divino, ao cristianismo católico e protestante e a educação nos moldes em que era praticada na sua época. Para que tenhamos noção da importância desse pensador para a sociedade como um todo, ressalta-se que a obra *Do Contrato Social* trouxe significativas contribuições para a Revolução

Francesa e *Emílio ou Da Educação* influenciou a pedagogia moderna, conforme afirmou (Luzuriaga, 1977, p. 164). Por outro lado, no âmbito pessoal, essas contribuições lhe causaram a perda de vários amigos e fizeram com que ele fosse perseguido.

Em meio a embates e ao contexto conturbado de sua vida, Rousseau constrói o pensamento a respeito do “estado natural e o estado civil”, sendo o primeiro uma condição hipotética do ser humano na vivência isolada uns dos outros; já o segundo, trataria da condição real e exata da humanidade, quando se vive em sociedade e se depara com a corrupção (Eby, 1976, p. 283–288). Ele apregoava, ainda, uma reforma em duas vertentes, a do ser humano pela educação e a da sociedade pelo Estado. Em síntese, o filósofo enumera uma tripla educação, sendo a primeira a educação da natureza, da autoformação, a segunda a educação dos homens, da heteroformação, e a terceira a educação das coisas, a ecoformação (Rousseau, 1995, p. 11).

Portanto, a educação, na concepção de Rousseau, deveria considerar as quatro fases principais da vida humana, sendo a primeira a idade da natureza/infância; a segunda, a idade da razão/adolescência; em sequência, a terceira, a idade da força/juventude e, por último, a idade da sabedoria/maturidade. Essas fases elencadas por Rousseau podem nos informar como a educação era vista em sua época, e nos dar uma amostra de sua contribuição direta na formação educacional do ser humano em cada fase de sua vida, como era entendido por ele (Rousseau, 2017). Nessa perspectiva, pretende-se lançar luz sobre alguns pontos da história de Rousseau ligados à educação.

A obra *Emílio ou Da Educação* “[...] constitui uma síntese de ideias precedentes e de ideias novas. [...] Narrando a vida do protagonista desde o nascimento até o casamento, apresenta, em conjunto, sua [de Rousseau] concepção pedagógica” (Larroyo, 1970, vol. II, p. 514). A proposta de apresentar primeiramente Rousseau é devido à sua enorme contribuição copernicana à educação no contexto moderno, quando a transição é realizada da sociedade europeia, britânica, para a América do Norte, estadunidense, e vindo, por fim, a desaguar no solo brasileiro, onde a educação, durante muito tempo, calcou-se em um modelo de ensino tradicional, herdado do período colonial.

Assim sendo, as contribuições de Rousseau fizeram com que a política, a sociedade, a religião e a educação fossem vistas de outra forma. Pois, até então, predominava um pensamento totalmente positivista no quesito racional, atitude essa que era criticada pelo filósofo. Nesse contexto, sabe-se que houve uma ruptura com o racionalismo, porém seu repúdio não contemplava a função da razão, mas a prática egoísta, petulante, até, dos enciclopedistas. Além

disso, o pensador declarou que seria frívolo estabelecer as virtudes somente a partir das argumentações da razão. Disse isso por acreditar que a filosofia não possuía as características essenciais da alma, todavia discursava ser a competência, aptidão que se adquiria num desenvolvimento tardio do ser humano (Eby, 1976).

Acerca do que defendia, Rousseau postulou que o ser humano nasce livre e naturalmente bom, mas que o sistema o corrompe, com o passar do tempo. Suas contribuições pedagógicas fizeram com que o ensino fosse reestruturado, para que assim pudéssemos ter uma sociedade melhor, tendo em vista que, ao se construir uma base educacional progressiva organizada, com objetivos claros, ainda que controvérsias se manifestem, no devir, ter-se-ia uma educação que contribuiria na formação integral do ser. Em síntese, declarou:

Tomei, portanto, a decisão de dar-me um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar para sua educação, conduzindo-a desde seu nascimento até quando, tornando-se homem feito, não terá mais necessidades de outro guia além de si mesmo (Rousseau, 2017, p. 57).

Com isso em mente, pode-se dizer que a pedagogia de Rousseau trouxe delineamentos precisos à concepção denominada por educação moderna, que não teriam sentido se, de fato, eles não tivessem contribuído para a reformulação de alguns pressupostos educacionais, principalmente no que tange ao reconhecimento da fase da infância da criança, sem lhe roubar esse direito de ser infante e aprender efetuando, construindo conhecimentos a partir de um processo natural, ativo e progressista (Rousseau, 2017; Mayer, 1976; Cambi, 1999).

Na mesma linha de pensamento, Batista (2020) declarou que: “como filho de seu tempo, Rousseau partilha da concepção humanista, de acordo com a qual o homem é o ápice da natureza, o cerne do cosmo” (Batista, 2020, p. 6). Assim, ao compreender o ser humano como o centro do cosmo, como o maior sucesso da natureza, o filósofo nos leva a inferir sobre a base para sua postura naturalista da educação.

2.2 A Educação na Visão de Jean-Jacques Rousseau

As palavras de Rousseau sobre a educação denotam um posicionamento diferente do que era ensinado em seu tempo. Em sua obra *Emílio ou Da Educação*, publicada em 1762, o filósofo expressou que: “Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (Rousseau, 2017, p. 41). A partir desse princípio, ele acreditava que o ser humano nascia bom e, seguia um processo de se educar, cumprindo os estágios necessários, até

que pudesse formar seu caráter e, assim, refletir, pensar, construir suas ideias racionais basilares. Além disso, o pensador declarou que as plantas necessitavam da cultura — no sentido de cultivo —, mas o homem dependia da educação, pois sem ela seria apenas mais uma cópia caracterizada pela sociedade.

Ao atentarmos à dimensão histórica da educação, podemos perceber que, no decorrer dos séculos, o ensino, as teorias, tal qual a prática, eram pensados para o ensino e a aprendizagem adulto, sendo a criança excluída do processo. Na contramão desse costume, Rousseau defendeu uma educação que priorizasse as crianças, os adolescentes e os jovens até a maturidade, sempre considerando o curso natural de seu desenvolvimento (Rousseau, 2017). Nessa articulação, “[...] o começo e o fim da educação não era o adulto, mas a criança; a criança tem seus próprios interesses e vive em seu próprio mundo, e os valores das crianças são inteiramente diferentes dos valores dos adultos” (Mayer, 1976, p. 310).

Por conseguinte, a História da Educação afirma que a educação para as crianças como homens pequenos e pequenas meninas foi desconstruído pelos pressupostos de Rousseau; outrossim desobstruiu a infância de todo tratamento exteriorizado em sua conduta, e assim, escreveu: “A educação fora considerada como um processo pelo qual a criança deve adquirir certos hábitos, habilidades, atitudes e um corpo de conhecimentos que a civilização havia conservado” (Eby, 1976, p. 291).

Sendo assim, a influência de Rousseau na reelaboração de pressupostos educacionais foi tão significativa que surgiram opiniões de que ele quase realizou uma revolução copernicana nesse campo (Mayer, 1976, p. 309). Nessa construção educacional, afirmou-se que o âmago da educação se constitui na vida familiar, onde os cônjuges cumprem suas respectivas obrigações para com a criança, pois nascemos fracos e desprovidos de tudo, com isso necessita-se de orientação, instrução na boa conduta e na estruturação como ser humano. Portanto, o filósofo entendia que tudo o que precisamos ser, aprender e construir parte do princípio da educação (Rousseau, 1995, p. 10).

Rousseau foi categórico em suas palavras com objetivo de declarar que a escola não deveria ser uma preparação para a vida, mas deveria ser a prática da arte de viver. Em meio a isso, a criança seria protegida da corrupção, dos hábitos incoerentes da sociedade e, assim, teria facilidade para se desenvolver nos ditames de uma nova educação, não formal, mas natural e progressiva. Nesse contexto, o pedagogo apontava pelo menos quatro estágios na progressão da criança no processo de aprendizagem. São eles:

Até a criança atingir a idade de cinco anos a ênfase maior deveria recair sobre atividades físicas, por meio das quais tentamos fortalecer o corpo da criança. [...] A segunda fase, dos cinco aos doze anos, corresponde ao estágio selvagem da humanidade. Agora a criança tem consciência de sua identidade separada. [...] Aconselha os professores a não raciocinar com o jovem, que deve aprender a partir da experiência. [...] A terceira fase de desenvolvimento, dos doze aos quinze anos, corresponde ao estágio racional da humanidade. Agora o jovem já é capaz de avaliar e formar julgamentos críticos. [...] O estágio social vai dos quinze anos aos vinte anos. Agora predominam, para os adolescentes, as preocupações religiosas e deve-se-lhes ensinar um sistema de religião natural, por intermédio do qual possam encontrar Deus através da natureza e não de uma Teologia ortodoxa. (Mayer, 1976, p. 311-312)

Rousseau não apenas esquematizou os quatro estágios da progressão da criança como também procurou uni-los a sua experiência de vida. E ainda que alguns estudiosos possam considerar que o filósofo teve uma vida dissoluta, suas vivências contribuíram para sua formação moral, racional, social e religiosa e o que se pode evidenciar a partir da leitura da obra *Emílio ou Da Educação* (2017).

Para manter-se coerente ao que acreditava, o pensador afirmava que somente por intermédio da religião natural os estágios da vida das crianças seriam atingidos satisfatoriamente pela educação. Para tanto, verbalizou que: “[...] na vida e na educação, só se efetua despertando no homem, desde criança, uma maneira de compreender e valorizar a existência de acordo com a *Natureza*” (Larroyo, 1970, p. 516).

As ideias contundentes sobre a educação que nortearam as reflexões de Rousseau não puderam ser contidas, pois eram muito bem-fundamentadas. Como consequência disso, a educação teve que ser reestruturada, o que não é surpresa, uma vez que os feitos do filósofo ganhavam relevo em todas as frentes. Isso se materializa na afirmação de Napoleão, conforme a qual a Revolução Francesa ocorreu devido à influência de Rousseau (Teodoro, 2019). De igual modo, os historiadores Mayer (1976), Eby (1976), Monroe (1979), Larroyo (1970), Luzuriaga (1977) e Cambi (1999), atestam a relevância dos pressupostos sobre a educação postulados por Rousseau para sua época, independentemente das contradições concernentes à sua vida pessoal.

A educação naturalista apresentada por Rousseau contrapunha-se à racionalista, abrindo novos horizontes para a criação de metodologias educacionais, a fim de construir uma educação nova, ou seja, uma escola nova. E o ensino verbalizado por ele, contido em sua obra *Emílio ou Da Educação*, compreende a educação de forma didática, e romanceada, de um jovem para a sociedade ideal (Monroe, 1979). A esse respeito, afirmou que: “A educação só é útil na medida em que sua carreira acorde com a vocação dos pais; em qualquer outro caso ela é nociva ao

aluno, nem que seja apenas em virtude dos preconceitos que lhe dá” (Rousseau, 1995, p. 16). O pedagogo acreditava que a autêntica educação deveria ser a natural.

Não somente isso, mas persistia em declarar que “[...] o papel do educador é afastar a criança dos vícios da sociedade, permitindo-lhe desabrochar, espontaneamente, suas potencialidades inatas” (Cotrim; Parisi, 1982, p. 225). Em suma, Rousseau não aceitava que os erros no aprendizado fossem um pecado mortal, como era visto pelos tradicionais da educação, antes constituíam-se como algo natural do ser de cada criança, vista como uma educação negativa, sendo a primeira a educação natural (Rousseau, 2017). Com base nisso, é possível dizer que o arcabouço pedagógico apresentado por ele pode ser dividido em dois modelos:

[...] o do Emílio, em que são centrais as noções de educação negativa e de educação indireta, como também o papel particular que assume o educador, e o do Contrato, que versa sobre uma educação totalmente socializada regulada pela intervenção do Estado. E são dois modelos, como já dissemos, alternativos e, ao mesmo tempo, complementares entre si (Cambi, 1999, p. 344-345).

Como se pôde observar, os modelos pedagógicos apresentados por Rousseau deveriam ser complementares, não excludentes, uma vez que, embora o filósofo acreditasse que o Estado deveria se responsabilizar pela educação, ele também defendia que a educação ideal é aquela adotada pelo homem de forma naturalística. Na obra *Do Contrato Social*, por sua vez, o filósofo abordaria a educação do homem social, na qual tudo ao seu redor interferiria na sua formação, o que poderia fazer com que a corrupção alcançasse o ser humano. Em síntese, os parâmetros de educação elaborados pelo pedagogo revolucionário contemporâneo da educação contradizem ao intelectualismo. Isso porque ele criticava o regime feudal, a cultura aristocrata, e, assim, se posicionava a favor de uma educação desassociada das aparências dos formalismos sociais.

Na tessitura rousseuniana, a educação natural deveria ser apática ao intelectualismo, porque sua máxima não estava fragmentada ao campo do intelecto. Ao dizer isso, o pensador defendia que as emoções, os sentidos e os instintos são anteriores a qualquer reflexão racional. Assim, como amante da natureza, sua proposta estruturada na educação não estava na transmissão de conhecimento (tradicional), mas no fazer entender a criança, que deveria aprender a pensar não a partir de uma motivação externa, mas interna. Essa rearticulação, para o filósofo, viabilizaria que ela alcançasse a liberdade e obediência na construção do conhecimento, desde seus primeiros momentos educacionais, na primeira fase da criança/infância, seguindo o fluxo até sua maturidade.

Apesar dos avanços que *Emílio ou Da Educação* trouxe para o processo educacional, a maneira a partir da qual o filósofo apresenta a educação nessa obra lhe rendeu muitas críticas. O teor delas se concentrava na ideia de que o modo com que ele delineava a educação nessa obra era elitista e individualista. Essa interpretação pode ter advindo da falta de clareza das bases da epistemologia educacional do filósofo. Ele partia do princípio da naturalidade, da vocação, sem interrupções da sociedade, que acreditava corromper o homem e resultar numa educação negativa, que o influenciaria aos vícios e maus hábitos, conduzindo-o, por fim, ao erro.

Acresce-se a isso as reflexões de Rousseau, conforme as quais

o homem natural é tudo para si: ele é a unidade numérica, o todo absoluto que mantém relações apenas consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária vinculada ao denominador e cujo valor está em relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que mais bem sabem desnaturar o homem, privá-lo de sua existência absoluta para dar-lhe uma existência relativa, e transpor o eu para uma unidade comum, de modo que cada particular não se veja como um, mas como parte da unidade, e seja mais sensível apenas no todo (Rousseau, 2017, p. 44).

Além disso, Rousseau afirmou categoricamente que quando os homens se amontoam, isso acontece para sua corrupção. Por isso, declarou que os homens foram feitos para se espalharem pela terra e cultivá-la — mais uma vez, o filósofo destaca o lado natural do ser —, o que viria a ser sua máxima na educação (Rousseau, 2017).

2.3 Considerações sobre educação por Jean-Jacques Rousseau

As contribuições de Rousseau para a educação fizeram com que ele fosse reconhecido como o precursor da psicologia educacional. Para além disso, grande parte do desenvolvimento educacional do século XIX teve como base os princípios educacionais desenvolvidos por ele. Entre os feitos deste filósofo, destaca-se, também, o fato de ele ter inspirado os reformadores da educação, que converteram o que ele postulou de modo extravagante, no que tange à educação natural, em práticas coerentes na formação do ser. Em suma, pode-se dizer que a interpretação tríplice sobre a natureza elaborada por Rousseau fez com que se estabelecesse a estrutura educacional do século XX (Monroe, 1979).

Entrementes, observou-se que Rousseau estava certo de que as quatro fases educacionais deveriam ser seguidas à risca, pois, somente assim, se alcançaria êxito na construção do ensino-aprendizagem que contemplasse o educando em sua plenitude. A começar pela criança como tal, desde a infância até chegar aos cinco anos; depois, dos cinco anos aos doze; por

consequente, até seus quinze anos; posteriormente, chegando aos vinte anos, ou seja, ao estágio social. Nesse estágio, deveria haver o que o filósofo chamava de influência da religião natural. Essa ideia é baseada em uma concepção deísta, conforme a qual Deus criou tudo, estabelecendo as leis naturais, sem intervir, sendo um Ser Transcendental. Por isso, Rousseau defendia a educação naturalista e pragmática, que também foi defendida por John Dewey, em sua época.

Na esteira do pensamento de Rousseau, surgiram outros pensadores que trouxeram valiosas contribuições para o campo educacional, como Pestalozzi, de quem faremos uma abordagem na próxima seção deste trabalho. De igual modo, no momento oportuno também discorreremos sobre as contribuições de Herbart no quesito educacional e seu método de ensino. De ter-nos-emos, ainda, quando for oportuno, sobre os pressupostos de Fröebel, que exerceu grande influência nos métodos da educacionais infantis. Todos esses pensadores fizeram com que seus apontamentos pedagógicos despertassem em Dewey o desejo de se empenhar para a criação de uma nova educação, democrática, progressiva e pragmática, o que o fez com que ele se tornasse o divisor entre a educação tradicional e a escola nova (Mayer, 1976; Manacorda, 1989).

Antes de prosseguirmos, em síntese, uma das influências rousseauianas foi denominada pela Filosofia da Educação como doutrina naturalista, preconizadora de uma educação naturalista. Verifica-se que

das doutrinas de Rousseau nasceu a “educação nova”, no século XIX, baseada no interesse. Esta deu impulso direto à formação clara das concepções psicológicas, sociológica e científica da educação. Estas correspondem aos três aspectos das ideias e da prática educativas do século XIX. A aplicação imediata dos ensinamentos de Rousseau foi tentada por Basedow e pelos “filantropinistas”. A vitoriosa expansão das doutrinas naturalistas foi dada mais tarde por Pestalozzi, Herbart e Froebel (Monroe, 1979, p. 273).

Com base no exposto, pode-se dizer que, embora tenha tido uma vida controversa, Rousseau foi precursor de um novo modelo de educação. Ressalte-se, ainda, que seu empenho nos meandros pedagógicos teve início com um problema educacional que afligia a sociedade de sua época. Diante disso, infere-se que a pedagogia evidencia seu propósito diante de um problema a ser resolvido. Com esse objetivo em mente, várias pedagogias surgiram, nomeadas como idealista, realista, naturalista, também espiritualista, vitalista e, ainda, positivista. Acrescente-se à lista a pedagogia nova (Luzuriaga, 1961).

Sintetiza-se que a partir de Rousseau os métodos ativos educacionais ganharam maior nitidez, principalmente por intermédio da obra *Emílio ou Da Educação*, que conquistou imensa notoriedade na era moderna (Eby, 1976). Nesse contexto, o filósofo procurou elucidar que o ser

humano necessita, do nascimento à vida adulta, de uma educação que contribua para a sua formação integral. Alicerçado nesse propósito, Rousseau concebeu uma educação para toda a vida, com significados valorosos, não apenas futurísticos, mas ativos para o sujeito que se educa, utilizando-se, para tanto, de estratégias que se baseiam no que a criança quer aprender, nada forçado, mas participativo. Ele acreditava que, desse modo, poder-se-ia surgir uma postura educacional nova, integradora e natural (Rousseau, 2017, p. 53–54).

3 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): síntese de sua vida e a Educação

No primeiro momento, pode-se dizer que o suíço-alemão, Johann Heinrich Pestalozzi, ganhou notoriedade no mundo como mestre, diretor e fundador de escolas. No entanto, uma observação mais atenta de sua vida esclarece que ele não apenas foi um pesquisador de Rousseau e de Basedow (1723–1790), como também tinha apreço pela educação elementar, com olhar atento à situação das crianças pobres (Pestalozzi, 2023). Isto pode ser evidenciado pelo fato de ele ter fundado uma escola para órfãos, pedintes e pequenos ladrões, na cidade Neuuhof, em 1774. Porém, a instituição funcionou apenas por seis anos, uma vez que ele não tinha mais condições financeiras para mantê-la (Pestalozzi, 2023; Mayer, 1976).

Pestalozzi seguiu abertamente a postura pedagógica de Rousseau, todavia com algumas divergências, pois objetivava encontrar um modo de conciliar a dualidade que seu precursor lhe deixara, a saber: homem natural e a realidade histórica. Outro ponto marcante acerca de Pestalozzi é sua paixão pela democracia e, por extensão, a defesa da escola como destinada a todos (Larroyo, 1970; Manacorda, 1989).

Com respeito a Pestalozzi e a seu precursor Rousseau, muitas reflexões, debates e críticas se apresentaram, uma vez que o segundo defendia a naturalidade, e o primeiro a educação social, com premissas científicas e psicológicas. Numa leitura apressada, poder-se-ia dizer que eles tinham visões opostas sobre a educação, no entanto, sabe-se que

[...] nos fundamentos filosóficos, percebem-se ressonâncias de Jean-Jacques Rousseau indicando possibilidades; os dilemas enfrentados para transformar princípios em procedimentos de ensino comportam ensaios e fracassos, mas expressam, sempre, confiança na capacidade humana para desenvolver-se, alimentando a perseverança do autor (Pestalozzi, 2023, p. 10).

A partir disso, e do percurso já traçado por esta dissertação, é possível dizer que tanto os ensaios concernentes à educação feitos por Rousseau quanto os feitos por Pestalozzi foram

essenciais para que a educação fosse vista, vivenciada e implementada com novos olhares. Esses esforços, aliados aos de outros pensadores, fizeram, por fim, com que a educação moderna se organizasse com princípios de uma educação integral do educando. Por sua vez, sobre a educação integral, Pestalozzi disse que ela seria possível por intermédio do “cuidado integral da criança, pelos sentimentos e pelas forças que são despertadas nela por esse completo cuidado” (Pestalozzi, 2023, p. 24).

Isso posto, é importante mencionar que a importância dos pensadores em questão não era unanimidade, como se pode observar: “[...] se foi Rousseau, o vagabundo genial de Genebra ou Pestalozzi, o educador filantrópico de Zurique, que exerceu maior influência sobre a sociedade moderna” segundo (Eby, 1976, p. 374). Como sabemos, ninguém é imune às críticas, o fato é que se não houvesse Rousseau, jamais poderia existir um Pestalozzi e, sem ambos, não haveria uma revolução copernicana na educação moderna. Portanto, concentremo-nos em evidenciar os feitos positivos no âmbito educacional alcançados a partir das contribuições de Pestalozzi. Este, por sua vez, declarou que:

A extensão da formação moral elementar [...] é baseada sobretudo nos seguintes pontos de vista, que são três: alcançar uma disposição de ânimo moral através dos sentimentos puros, exercícios morais de autossuperação e esforço em tudo o que é correto e bom, e, por fim, ocasionar uma noção de moralidade através da reflexão e comparação das relações de direito e moralidade nas quais a criança já esteja engajada por sua existência e seu entorno (Pestalozzi, 2023, p. 36).

Na mesma linha de pensamento, explicitou “[...] que o conhecimento é desenvolvido em e através das atividades comuns da vida. Aprende-se a fazer e a conhecer, fazendo” (Eby, 1976, p. 397). Isso demonstra que ele defendia a tese de que a participação ativa do educando no processo de ensino contribuiria satisfatoriamente em sua aprendizagem. Nessa perspectiva, considerou que, inicialmente, a disposição para seu empreendimento seria mais “na perspectiva do exercício corporal no trabalho e na capacidade de servir do que no ganho proveniente do trabalho (Pestalozzi, 2023, p. 43).

O educador se aprofundou nos estudos relativos à aprendizagem e seus efeitos na vida de quem participa de um processo educacional ativo. Seu empenho foi tal que despertou o desejo nos alunos em conhecerem e se educarem mediante seu método educacional. Isso corrobora a ideia do pedagogo, conforme a qual: “neste mundo, o homem aprende apenas por causa da necessidade ou da persuasão. Se ele não quer ser conduzido pela razão, e está a salvo na necessidade, ele se torna desprezível” (Pestalozzi, 2023, p. 38).

Assim sendo, sobre a educação, suas ideias partem do princípio reflexivo de sua vida, pois ainda bem cedo, a saber, aos cinco anos, teve a perda do pai, que era médico, e foi orientado pela mãe (Mayer, 1976). Os relatos sobre sua vida revelam que ele não gostava de estudar Latim na escola em que estava, em Zurique, mas sentiu-se bem nos estudos superiores, no *Collegium Humanitatis* e no *Collegium Carolinum* (Luzuriaga, 1977). No que tange à vida profissional, antes de se tornar educador, experimentou o exercício de várias profissões, como o sacerdócio, o direito e a política, todavia não obteve sucesso (Pestalozzi, 2023; Eby, 1976).

Reiteramos que, numa perspectiva ampla, os ideais educacionais de Pestalozzi divergiam em alguns pontos dos apresentados por Rousseau, mesmo que aquele tenha estudado a pedagogia deste e sido influenciado por suas duas obras, *Do Contrato Social* e *Emílio ou Da Educação*, ambas publicadas em 1762. O principal ponto de dissenso entre esses educadores se dá pelo fato de que o suíço-alemão defendia uma filosofia social, e não dava ênfase ao estado natural do ser humano, por defini-lo como um ser brutal, que agia como um animal. Por isso, pode-se declarar que Pestalozzi era mais científico do que Rousseau, que alimentava seus sonhos românticos e, como prova disso, escreveu sobre a educação nessa perspectiva (Mayer, 1976; Luzuriaga, 1977).

3.1 A Educação na Visão de Johann Heinrich Pestalozzi

Conforme já se mencionou, a educação para Rousseau deveria ser natural, para que se enfrentasse a corrupção que grassava na sociedade e corrompia o ser humano. Pestalozzi, por sua vez, ao tomar como base o fato de que os animais são domesticados, acreditava que o homem não poderia se ausentar da sociedade para ser educado. Para ele, as leis e a religião poderiam contribuir para que o educando desenvolvesse o senso de certo e errado. Isso não significa que o pedagogo estava de acordo com toda a estrutura constituinte da sociedade, muito pelo contrário. Ele não concordava com todas as premissas da sociedade, que constantemente entrava em conflito ético. A *História da Educação* informa-nos que Pestalozzi, assim como Comênio e Kant se utilizavam de inclinações quiméricas, algo improvável, a fim de que pudessem ter uma sociedade autenticamente ética, com vista que Deus fosse enaltecido, e sua bondade reconhecida pelos homens em sociedade (Mayer, 1976).

Pestalozzi acreditava que por intermédio de sua obra, *Leonardo e Gertrudes*, publicada em 1781, poderia causar uma revolução prática na sociedade a partir da proposta de educação apresentada nesse livro, a saber: “Na verdade, eu queria provar com minha experiência que as

vantagens da educação doméstica deveriam ser imitadas pela educação pública, e que esta só tem valor para o gênero humano pela imitação da primeira” (Pestalozzi, 2023, p. 23).

Com base nisso, ele sustentou que poderia “[...] elaborar em detalhes os métodos desta educação que se destinava a regenerar a sociedade, e assegurar a todas as crianças o desenvolvimento moral e intelectual que são direito e herança naturais” (Monroe, 1979, p. 281). A postura educacional de Pestalozzi, de início, seria algo de cunho social. Com o passar do tempo, tornou-se uma questão prática, extraída da situação vivenciada em sua obra, *Leonardo e Gertrudes (1781)*. No ano de 1798, porém, os ideais educacionais de Pestalozzi mudaram, uma vez que ele afirmou ser possível estruturar uma educação como reforma social, explicitando sua praticidade e eficiência (Monroe, 1979).

As tentativas de criação de um modelo educacional eficiente, fizeram com que o mestre educador, instrísse-nos sobre a relevância das atividades harmônicas entre a educação prática e o trabalho manual. Sua crença nesse processo se baseava na sua primeira experiência como pedagogo, quando estabeleceu uma escola para crianças pobres e necessitadas de sua época, após o massacre dos soldados franceses na guerra contra a Áustria para expansão de seus domínios (Pestalozzi, 2023, p. 8).

Em seus estudos, Pestalozzi chegou à conclusão de que a educação não deve partir de uma situação de inércia, ou acontecer naturalmente, sem estímulos, mas deve partir de um processo do qual o educando é experimentalmente ativo. Contudo, em seu tempo, esse pensador era, não raro, visto apenas mais um visionário, ainda assim, não desistia de seus ideais sobre a educação, o que o levou a querer psicologizá-la (Monroe, 1979), pois considerava a consistência na psicologia humana para reconhecer os talentos dos homens (Pestalozzi, 2023, p. 46–47).

Nesse panorama, pode-se afirmar que “uma concepção fundamental da tendência psicológica era que a educação é o processo de desenvolvimento do indivíduo [...] que a educação é o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do indivíduo” (Monroe, 1976, p. 277). Em outras palavras, se falamos sobre o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades do indivíduo, não podemos conceber a prática de uma educação engessada, pautada em apenas um método. Para que a educação seja efetiva, é necessário que ela desenvolva estratégias que integrem a mente, a moral e o físico, isto é, trata-se de uma educação integral, que compreenda o indivíduo em suas necessidades emotivas, cognitivas e práticas. Nesse contexto, Pestalozzi é reconhecido como: “o maior gênio, a figura mais nobre da educação e da Pedagogia, o educador por excelência e o fundador da escola primária popular [...]”, disse (Luzuriaga, 1977, p. 173).

Os adjetivos direcionados a Pestalozzi nos levam a refletir sobre o reconhecimento que ele recebera, em sua época, pela maioria dos educadores. No entanto, não só de láureas se faz a história desse educador, como se pode observar em: “É erro muito comum exagerar a importância deste reformador na história da educação, e um grosseiro exagero atribuir-lhe todo movimento da reforma educacional da primeira metade do século XIX” (Monroe, 1979, p. 278).

Ainda que não haja consenso sobre a relevância educacional de Pestalozzi, Monroe (1979) esclarece que a partir de suas teorias educacionais, bem como pelas de Rousseau, foram efetivadas mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Acresce-se a isso o fato de que da mesma forma que a Revolução Francesa trouxe mudanças substanciais na Europa, os pressupostos educacionais de Pestalozzi trouxeram para a República Francesa, a Suíça e os Estados Unidos (Mayer, 1976). A amplitude das teorias educacionais de Pestalozzi se deram por diversos motivos, dentre eles, destaca-se sua crença numa educação que visasse à plenitude das capacidades humanas, como se pode observar em:

[...] revelam-se na tríplice atividade de “espírito, coração e mão”, isto é, a vida intelectual, a vida moral e a vida prática ou técnica, as quais hão de ser cultivadas integral e harmonicamente e, não, de modo unilateral e parcial. [...] Nesse processo integral, a educação há de seguir o mesmo caminho seguido pela humanidade. O homem é, assim, um ser instintivo ou animal, um ser social e um ser moral (Luzuriaga, 1977, p. 176).

Com a preconização de uma atividade que buscava englobar, concomitantemente, espírito, coração e mão, ou seja, que contemplaria a dimensão intelectual, emocional e prática de cada ser humano, teve-se o prenúncio do que, mais tarde, ficaria conhecido como metodologia ativa e, mais do que isso, promover-se-ia, no entendimento de Pestalozzi, uma educação integral, o que mudaria substancialmente o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que, para Pestalozzi, a educação deveria ser como de um pai amoroso, que teria prazer de instruir seu filho, da mesma forma os educadores deveriam fazer na escola, em sala de aula, ou no ambiente que escolhessem utilizar para o exercício o ensino.

Entrementes, a visão educacional de Pestalozzi tinha como base a família, por ser nesse ambiente que as primeiras práticas são observadas na formação da criança, e pelo pensador acreditar que o amor familiar é a base de toda educação (Pestalozzi, 2023). Por isso, a educação não pode partir de algo abstrato, mas do real sentido de vida do homem, até que ele possa obter sua convicção educacional social. Nesse ponto, chega-se a um dos pressupostos de Pestalozzi,

a saber, o de uma educação social, seguida pela educação intelectual e de atividades ativas, com o intuito de se promover uma educação participativa e pragmática.

Ressalta-se o uso dos vocábulos “ativa” e “participativa” associados à educação para reforçar seu caráter de movimento e conexão com o sujeito aprendente, porque “se a educação deve se satisfazer em realizar um tipo de homem definido fora de si mesma, ela só pode ter um sentido acessório” (Soëtard, 2010, p. 18). A seguir, serão apresentados os métodos educacionais elaborados por Pestalozzi e, no momento subsequente, faremos a transição para o próximo influenciador na história da educação, seu nome é Friedrich Fröbel (1782–1852), e ele “viveu sob o impacto das guerras napoleônicas e testemunhou o crescente nacionalismo dos estados alemães (Mayer, 1976, p. 358).

3.2 Os Métodos Educacionais de Pestalozzi

Em primeiro lugar, antes que se pontuem os métodos, deve-se observar que os ideais de Pestalozzi estavam em evidência nas suas proposições acerca da educação. Isso pode ser evidenciado pelo fato de que seu ideal primário se pautava pela educação na liberdade, a qual não deveria ser construída às pressas, mas que se deveria conduzir nossos filhos à natureza para que a apreciassem com liberdade e, a partir disso, pudéssemos lhes ensinar sobre o que estivesse ao seu alcance. Por conseguinte, Pestalozzi traçou as estruturas de sua ação educativa nos “princípios das convicções religiosas e filosóficas acerca da natureza humana, amparando-se na observação diuturnamente das experiências das crianças” (Pestalozzi, 2023, p. 9).

Ainda que houvesse inicialmente dito que acreditava mais na educação social e menos na educação natural, como era a postura de Rousseau, parece-nos que a educação ou religião natural de Pestalozzi recebeu influências do primeiro. Tal fato se verifica não somente no que tange à educação da liberdade, mas também nas crenças do educador sobre a natureza, que ele afirmou ser a estrada que desenvolve o fortalecimento da humanidade. O estudioso declarou ainda que toda educação parte do princípio maior, o qual é Deus (Pestalozzi, 2023, p. 241–250) e que seu filho, Jesus, deveria ser o exemplo supremo a ser seguido (Mayer, 1976).

Nessa perspectiva, Pestalozzi rejeitava as palavras como fundamentos inspiradores, *a priori*, porém, em se tratando da configuração dos efeitos às causas, defendia-os. Essa postura se sustenta pela noção de que a mentalidade de uma criança não está vinculada, de início, aos verbetes, mas sim às simbologias experimentadas por ela, à sua vivência. Além disso, Pestalozzi demonstrava paixão por aquilo que fazia para educar, sentimento que carregou consigo desde

sua infância, e que se consolidou quando foi diretor do orfanato em Stanz, no ano de 1798, época em que formalizou a ideia de uma educação elementar (Pestalozzi, 2023, p. 70–72).

Em síntese, o que seria a educação elementar formulada por Pestalozzi? Sua espinha dorsal partiria de qual princípio? Seus objetivos, geral e específicos, visavam alcançar o que ou a quem? Tentaremos responder a essas perguntas e seus possíveis desdobramentos. Em linhas gerais, a educação elementar se pautou em não apregoar o pensamento enciclopédico, defendido na Europa, mas concentrar-se na essência de cada ser humano.

Além disso, a palavra elementar nos remete ao posicionamento inicial, natural da educação, sem engessamento e tecnicismos, sem imposição, mas sim, uma educação agradável e bem recepcionada pelo educando, uma “aprendizagem sem imposição arbitrária de conhecimentos e valores preestabelecidos, mas valendo-se das forças inerentes aos seres humanos desde a infância: a percepção, a capacidade para formar juízos claros” (Pestalozzi, 2023, p. 9).

Instala-se aí, para o educador suíço-alemão, a ideia de uma educação harmônica, e pode-se tecer uma analogia entre o ambiente educacional e o plantio, no qual se tem a imagem de uma árvore plantada junto às fontes de águas fertilizadoras, que contribuíam para o crescimento saudável e sua produção. De igual forma, assim são as crianças, pequenas árvores, que bem tratadas, cultivadas e podadas, ao seu tempo se tornarão frondosas e produtivas.

O pesquisador, em sua primeira carta a Gebner, quando estava em Burgdorf em 1801, declarou haver elaborado todos os princípios elementares da instrução, embora ainda tivesse dúvidas. Para prosseguir, partiu do princípio do que ensinava e aproximava-o das crianças em suas vivências. Com isso, chegou à conclusão de que a instrução tem seu início a partir do nascimento (Pestalozzi, 2023, p. 78–79). Consoante aos ideais educacionais de Pestalozzi, Larroyo (1970) declarou que:

A ideia da educação elementar não é outra coisa senão a ideia da *naturalidade* no desenvolvimento e cultivo das disposições e forças da espécie humana. [...] Em suma: *a educação elementar é o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das disposições humanas mais originais e essenciais; capacidades que se revelam na tríplice atividade da cabeça, do coração e das mãos, isto é, na vida intelectual, moral e artística ou técnica.* (Larroyo, 1970, II, p. 584-585)

Podemos extrair, ao analisar essa citação, a ideia de que a implementação da educação elementar só seria possível com uma metodologia que estivesse de acordo com seus pressupostos. Por isso, a seguir, serão elencadas algumas características do método educacional organizado por Pestalozzi. Atentemo-nos, ao fato de que, ao elaborar o método, o educador afirmou

estar: “[...] convencido por juízo, de que as crianças precisam, em sua tenra idade, de um direcionamento psicológico para intuição sensata de todas as coisas” (Pestalozzi, 2023, p. 80). Alinhado a esse propósito, método também possuía a postura naturalista, pois objetivava a humanização do ser.

A estruturação do método se desdobra em três pontos:

- a) Partir sempre de uma vivência intuitiva e compreensível pelo educando, dado seu nível cultural.
- b) Elevar-se à compreensão geral dela, mediante uma natural associação com outros elementos (conceitos).
- c) Reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados (Larroyo, 1970, II, p. 586).

As premissas supracitadas contrariavam a educação que vigorava na Europa, limitada a tradição religiosa, como um catecismo, um *mero papagaiar* (Pestalozzi, 2023, p. 86). Pestalozzi se contrapunha a isso, pois acreditava que a “[...] educação é o desenvolvimento natural, progressivo e harmonioso de todos os poderes e faculdades do ser humano” (Monroe, 1979, p. 285). Assim, interpreta-se que a educação é constituída pela cabeça do indivíduo, ou seja, intelectualidade; coração, suas paixões e emoções; e mãos, isto é, o desempenho das habilidades práticas. Essa concepção de educação, mais tarde, será compreendida por Dewey como educação pragmática (Dewey, 1967). Ao perscrutarmos, ainda, as pesquisas de Pestalozzi, podemos nos aprofundar em suas reflexões sobre o que a cabeça, coração e as mãos representam para a sua visão educacional. Para ele,

[...] a cabeça representa o poder que tem o homem, graças à reflexão, de separar-se do mundo e suas impressões confusas, e de elaborar conceitos e ideias. Mas como indivíduo situado, o homem continua estando completamente submerso em um mundo que, através da experiência, não para de requerer sua sensibilidade e o vincula com seus semelhantes na luta empreendida para dominar a natureza por meio do trabalho: essa é a dimensão do coração. O homem, provocado deste modo pelo que é e requerido pelo que deve ser não tem outra solução nesse conflito sempre aberto e plenamente assumido, que fazer de si mesmo uma obra: essa é a dimensão da mão (Soëtard, 2010, p. 25).

Por essas e outras razões, pode-se dizer que a educação para Pestalozzi é entendida: “[...] como a formação do homem enquanto ser individual”, por isso mesmo “o homem não chega a ser homem a não ser por meio da educação” o que levou o educador a concluir: “me aperfeiçoar a mim mesmo quando faço do que devo o que quero” (Soëtard, 2010, p. 89).

Nesse panorama, ainda sobre o método de ensino pestalozziano, dos onze pontos metodológicos, merece nota o décimo ponto, que orienta o relacionamento entre professor e aluno. Orienta-se que ele seja guiado pelo amor. É válido ressaltar, também, o ponto número sete, que versa sobre o respeito à individualidade, e o número três, que afirma que, no tempo de aprender, não é o tempo de julgamentos e críticas, mas de possibilidades de ensino (Monroe, 1979, p. 288).

Destaca-se, ainda, do método educacional proposto por Pestalozzi, a abordagem feita a respeito do professor. Satisfaz-nos ler a relevância do professor-mediador, que contribui na construção do ensino-aprendizagem, e não busca impor o conhecimento, mas respeita a participação do educando no processo, conferindo-lhe autonomia na formação. Assim nos parece que Pestalozzi renunciara a pedagogia da autonomia, que futuramente eclodiria com Paulo Freire (1921-1997). Este educador acreditava e defendia uma educação emancipatória, na qual o educando conseguisse ler primeiro o mundo ao seu redor, e depois, ler e escrever palavras, para que pudesse haver o diálogo e a verdadeira construção pela educação, não bancária, mas libertadora. Nessa organização educacional, os educadores-mestres precisam observar que

é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (Freire, 2014, p. 121).

Nas palavras de Freire, consegue-se parafrasear o pensamento de Pestalozzi, que defendia a liberdade na educação, de modo que as vivências de cada educando, com o que já tinha de conhecimento, fossem acolhidas e inseridas no processo de aprendizagem, para que a educação que ele recebesse fosse aglutinada com o que já aprendera, a partir de uma educação familiar, moral, social e religiosa, conhecimentos que fazem parte da formação de todo ser humano.

Em suma, o currículo educacional estabelecido por Pestalozzi para o ensino elementar contava com entendimento oral, conhecimentos geográfico e aritmético. Comtemplava, também, as artes manuais, educação com as mãos; o ensino do canto, da música e enfatizava as atividades em grupo. Além disso, o currículo destacava a importância do contato com a natureza, uma vez que “[...] é a natureza sozinha que nos faz todo bem, sozinha nos conduz de modo incorruptível e imperturbável à verdade e à sabedoria” (Pestalozzi, 2023, p. 85).

Por sua consistência e abrangência, os pressupostos estabelecidos por Pestalozzi em seu ideário pedagógico foram adotados por todos os educadores na Europa e na América (Cotrim;

Parisi, 1982; Monroe, 1979). Verifica-se, portanto, a partir dos ideais educacionais de Pestalozzi, que: “[...] elevamo-nos acima de nossas paixões quando nos identificamos com a humanidade e quando vemos a educação como a eterna busca do homem para obter significado, importância e esclarecimento” (Mayer, 1976, p. 346). Ademais, a educação, precisa ser observada: “num sentido amplo, educação significa o processo pelo qual nós humanos ensinamos nossos semelhantes mais novos a assimilarem o quanto puderem do conhecimento e da experiência coletivos” (Fonseca, 2010, p. 33).

Dito isso, a inabalável fé de Pestalozzi na integralidade do ser, fez com que ele buscasse uma educação humanitária, ao mesmo tempo que social, psicológica e natural. Sua busca para o aperfeiçoamento dos métodos educacionais também contribuiu para impulsionar a formação de professores, porque uma vez que se passou a compreender o estudo da educação como ciência, revolucionou-se a noção da reciprocidade cooperativa entre o educador e o educando. Para tanto, verbalizou-se que o professor deve ter o mínimo de conhecimento, aliado ao esforço e à sabedoria para fazer o possível para não causar danos, mas contribuir para a progressão educacional da criança (Pestalozzi, 2023).

A Pestalozzi, professor e mestre, foram algumas honrarias, como o título de “Cidadão da República Francesa”, no ano de 1792. Além disso, em 1814, ele foi feito cavaleiro por Alexandre, czar da Rússia. As homenagens seguem após a morte, como se pode observar nas palavras grafadas em seu túmulo:

[..] Salvador dos pobres em Neuhof; em Stanz, o pai dos órfãos; em Burgdorf e Münchenbuchsee, fundador da escola popular; em Yverdun, o educador da humanidade; homem, cristão, cidadão. Tudo para os outros, nada para si. Paz a suas cinzas [...] (Eby, 1976, p. 402).

Com um breve olhar pela História da Educação, tivemos acesso às teorias educacionais de Rousseau e Pestalozzi, cujos trabalhos foram responsáveis pela promoção de uma mudança significativa na concepção de educação. Antes deles, vigorava um modelo de educação imposta, cheia de formalismo e práticas tradicionalistas, na qual o professor era o centro das atenções e o educando sua réplica. Nesse cenário, ele deveria se tornar a fiel repetição do educador, por intermédio de uma prática de memorização, pois defendia-se a ideia de que o educando uma folha em branco, ou seja, não trazia consigo nenhum conhecimento.

No entanto, a partir das formulações pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi, surgiu outra proposta de educação, na qual a criança não era vista como um adulto em miniatura, mas como

um indivíduo em uma fase da vida com especificidades que deveriam ser respeitadas no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, Pestalozzi, o ser humano deveria ser compreendido numa perspectiva integral, que contemplasse três aspectos: a unidade entre a cabeça, as mãos e o coração. Essas instâncias corresponderiam, no âmbito geral, ao importante desenvolvimento do exercício da tríplice atividade de conhecer algo, interessar-se por esse algo e, portanto, querer e agir a partir do conhecimento que se tem. Desse modo, defendia Pestalozzi, acontece o aprimoramento da inteligência moral e técnica da educação (Eby, 1976; Monroe, 1979; Mayer, 1976). Essa era a premissa maior do mestre-educador, cujos princípios educacionais revolucionaram vários países da Europa e, depois, acolhidas por outros pensadores, chegaram a outros continentes.

4 Friedrich Froebel (1782-1852): síntese de sua vida e a Educação

Outro personagem da *História da Educação* cujas contribuições foram relevantes para a construção de um novo modelo de ensino é Friedrich Froebel. No cenário contemporâneo, ele é reconhecido pela alcunha de *Criador dos Jardins de Infância*, mas para que pudesse chegar a esse ponto, ele teve de percorrer um longo caminho. Froebel foi o sexto filho de seus pais. Nasceu na Alemanha, em 21 de abril de 1782, numa família marcada por grandes dificuldades. Lamentavelmente, sua mãe, uma figura querida em sua vida, faleceu quando ele tinha apenas nove meses (Froebel, 2001).

Seu pai era um pastor protestante, diga-se de passagem, muito rígido no modo de criar os filhos. Passado o período do luto, casou-se novamente. À época, Froebel tinha dez anos e o pai passou sua tutela para o tio materno, também pastor, Hoffmann. Este se utilizou de benignidade na criação do sobrinho (Luzuriaga, 1977).

Nesse momento difícil, Froebel foi acolhido com amor e cuidado por seu tio, o que lhe ajudou a trilhar jornada, solitária, pela infância. Em meio a adversidade, ao invés de se deixar abater, ele sublimou a perda na paixão ardente pelo conhecimento, com foco especial na matemática e na linguagem (Cotrim; Parisi, 1982). Um vislumbre da devoção desse pensador pela educação pode ser encontrado no início de sua célebre obra *Educação do Homem*, publicada pela primeira vez em (1826), na qual ele declara que “o fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação - sã, pura e, portanto, santa” (Froebel, 2001, p. 23).

Em decorrência dos fatos mencionados sobre a infância de Froebel, sua experiência com a educação só aconteceu mais tarde. Aos quinze anos, ele teve de renunciar aos estudos para

trabalhar, pois sua família era muito pobre. Seu primeiro trabalho foi como aprendiz de um proficiente guarda-florestal e fez com que seu amor pela botânica aflorasse. A partir dessa experiência, ele “criou uma profunda e duradoura afeição pela natureza” (Eby, 1976, p. 431).

Tal fato nos remete aos ensaios de Rousseau, que acreditava numa concepção educacional que partisse da natureza, pois, pare ele: “O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza (Rousseau, 1995, p. 11). Voltando a Froebel, no primeiro momento, seu processo educacional foi gerido por si, porque ele teve de abandonar os estudos formais para trabalhar. Em sua aprendizagem, além da matemática, como já fora mencionado, o desenho e a botânica chamaram sua atenção. (Luzuriaga, 1977).

Dando um salto temporal, podemos constatar que 1811 foi um ano marcante na vida de Froebel, pois foi quando ele decidiu aprimorar seus conhecimentos educacionais, e ingressou na Universidade de Göttingen, em Berlim. Entretanto, o ponto de virada de sua vida seria “[...] em 1816, [quando] dedicou-se à educação das crianças, fundando uma escola chamada ‘Instituto geral alemão de educação’” (Luzuriaga, 1977, p. 200). No entanto, antes que seu instituto pudesse se firmar, ele teve que refugiar-se na Suíça, pois fora perseguido devido aos seus pensamentos educacionais liberais. Lá elaborou a proposta de educação para a primeira infância, ou seja, de zero aos seis anos (Froebel, 2001).

Ao retornar para sua pátria, fundou o primeiro jardim de infância que, em alemão, escreve-se *Kindergarten*. O impacto dessa criação no âmbito educacional foi tão profundo que, na atualidade, Froebel ainda é reconhecido pela alcunha de criador do jardim de infância. Depois desse fato, seu nome alcançou prestígio em vários países e até mesmo na Espanha, adotou-se o uso do nome jardim de infantes (Ibidem).

O pedagogo alemão ganhou mais notoriedade em 1826, quando lançou seu livro *Educação do Homem*, no qual expôs suas ideias pedagógicas aglutinadas à sua fé religiosa. Além dessa obra, outras merecem destaque, uma vez que estão associadas à sua autobiografia. São elas: *Educação pelo Desenvolvimento*; *Brincando de Mãe e Pedagogia de Infância*. além disso, seus escritos possuíam uma articulação mística e não eram feitos de modo sistematizado (Froebel, 2001; Mayer, 1976). Ao mencionarmos o fato de que os ensaios pedagógicos de Fröebel estavam alinhavados com sua fé, queremos sublinhar sua crença de que

por meio da educação, apresentada em sua totalidade - isto é, como ensino, doutrina e educação propriamente dita -, o homem deve levar de forma magnânima à sua consciência e à atividade de sua vida o sentimento de que ele, assim como a natureza, procede de Deus, depende de Deus e em Deus encontra seu apoio e descanso (Froebel, 2001, p. 24).

Antes que façamos maiores elocuições a respeito do pedagogo Froebel e suas contribuições para o campo educacional, é importante atentarmo-nos às influências que ele recebeu ao longo da vida.

Entre as influências que condicionaram seu pensamento deve-se mencionar o *Zend-Avesta*, que descrevia tanto a unidade quanto a diversidade, a Filosofia de Schelling, que apresentava uma explicação especulativa da natureza, as ideias de F. C. J. Krause, um neokantiano que apresentava a unidade do homem e Deus e, especialmente, o impacto de Rousseau, Comênio, H. G. Heusinger, Pestalozzi e Friedrich Von Schiller (Mayer, 1976, p. 359).

Dentre todas essas influências, foram suas experiências que mais impacto exerceram sobre seu pensamento e sua formação. Nesse contexto se encaixa o seu contato com Pestalozzi, experiência que inspirou o pedagogo alemão na “preparação para as reformas educacionais” (Eby, 1976, p. 432). A ideia de vivência prática como influenciadora vai ao encontro da concepção de Froebel a partir da qual “a educação é um processo evolutivo e natural das disposições humanas” (Larroyo, 1974, p. 643). Na esteira disso, o pedagogo, postula que “a boa educação, o ensino adequado, a verdadeira doutrina devem, portanto, necessariamente, levar à liberdade; a lei, à própria determinação; a coação, à vontade livre; o ódio exterior, ao amor interior” (Froebel, 2001, p. 29).

Tendo em vista o percurso desta dissertação até aqui, se concebemos a educação como um processo, no que diz respeito às metodologias de ensino, é importante não sermos taxativos quanto a eficácia de uma e ineficácia de outra, porque processo é algo que está em constante movimento e, por isso, a depender das especificidades dos indivíduos neles envolvidos, algumas metodologias funcionarão e outras, não. Ademais, em cada época surgiram métodos consonantes às necessidades sociais e culturais. No entanto, é necessário ponderar que se um método educacional não tiver o propósito de motivar a criança, o jovem ou adulto em sua formação, ele deixa a desejar, uma vez que não condiz com os interesses daqueles que estão participando do processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com o exposto, pode-se dizer que

a educação é mais eficaz quando se baseia nas necessidades das crianças. Jesus não disse que o Reino dos Céus está dentro do homem? Isso significa que, à medida que a natureza se revela, aparecem potencialidades. É uma versão moderna da afirmação de Sócrates, de que o autoconhecimento é o caminho da sabedoria (Mayer, 1976, p. 360).

Da citação acima, frisa-se o termo *necessidades* das crianças, que nos parece fazer menção à experiência primária. Podemos inferir que o não atendimento de muitas das necessidades infantis de Froebel, de certo modo, influenciou-o em todos os aspectos de sua vida, inclusive ao propor estratégias educacionais voltadas às crianças. Nessa configuração, por ter lidado com a ausência da mãe e por sua convivência com a madrasta ter sido ruim, apressou em dizer que esse ambiente familiar não era propício à construção da aprendizagem, antes disse que uma educação eficiente dependia da unidade da família. Para lidar com uma infância de privações e ensinar a partir dela, é que possivelmente ele escreveu o livro *Brincando de ser Mãe*.

Em pleno século XXI, diante do comportamento das crianças, jovens e adultos na educação, quando não há a presença da família no acompanhamento evolutivo de ensino dos alunos, atribui-se, rapidamente que o educando não aprende devido a algumas lacunas em sua vivência familiar. Por conseguinte, compreende-se que não é apenas o jardim de infância que tem um papel substancial na formação da criança, mas ratifica-se que a família, indiscutivelmente, é a espinha dorsal na mediação do aprendizado em todas as etapas da escola. Acresce-se a isso, conforme o pedagogo, a religiosidade, assumindo que Deus é fundamento de toda a humanidade (Froebel, 2001, p. 30).

A partir disso, constata-se que o posicionamento pedagógico de Froebel (2001) ganhou destaque quando enxergou “[...] antecipadamente o que os psicólogos descobriram depois: que os primeiros anos de vida são os decisivos no desenvolvimento mental do homem” (Luzuriaga, 1977, p. 201).

Portanto, a educação na visão de Froebel não partiria da noção de se buscar imprimir conhecimentos na criança, porque isso reforçaria a concepção, errônea, de que o educando nasce como uma folha em branco, na qual dever-se-ia plantar o conhecimento, algo de fora para dentro —, atitude essa que, como veremos, será criticada por John Dewey (1979) — o que vai na contramão das teorias postuladas pelo pedagogo alemão, uma vez que ele acreditava que a

[...] educação, doutrina e qualquer ensino devem tender muito mais a seguir a espontaneidade e a adaptar-se à natureza, do que a prescrever normas e determinar condutas: se predominar unicamente esta última tendência, impedir-se-ão o desenvolvimento e o progresso do gênero humano ou, o que é o mesmo, a manifestação do divino no homem e em sua atividade espontânea e livre - único objeto e fim de toda educação e de toda vida (Froebel, 2001, p. 27).

Essa postura pedagógica, antes de ver o ensino como uma atividade estritamente intelectual, considera a importância de sua dimensão afetiva, isto é, ele deve despertar os interesses da criança e associá-los às suas experiências em busca de realizações, inovações. Assim, a

aprendizagem efetiva acontece de dentro para fora. Nesse campo de significação, John Dewey acredita que “a criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos” (Dewey, 1967, p. 43).

Dessa forma, somente o que despertar o interesse e a criatividade da criança terá abertura em sua vida e fará parte de sua experiência na construção do saber. Como se pode notar, o pensamento do pedagogo e filósofo americano, que ficaria conhecido por defender uma participação ativa do educando no processo de ensino e aprendizagem, fora antecipado por Froebel, uma de suas influências (Froebel, 2001, p. 31).

Ademais, outra grande contribuição de Froebel para o âmbito educacional foi a defesa da ludicidade como método de ensino. Ele priorizava o uso de brinquedos na educação com como estratégia de desenvolvimento sensorio-motor. Com o tempo, buscou aperfeiçoar esse método, e em 1837 criou uma fábrica de brinquedos, que definiu como um “estabelecimento para o cultivo das disposições naturais da criança e do jovem” (Froebel, 2001, p. 15).

Embora as ideias de Froebel tenham sido marcantes, uma vez que ele “escrevia como um poeta e sua Filosofia era uma expressão de seu coração [...]” (Mayer, 1976, p. 364), sofreu inúmeras críticas devido ao modo de estruturação teórica de sua abordagem pedagógica. Contudo, é sabido que a Alemanha, a França, a Inglaterra e Os Estados Unidos aderiram seus pressupostos concernentes à educação infantil (Monroe, 1979; Mayer, 1976).

4.1 Fröbel e os pressupostos para a Educação

As teorias educacionais de Froebel fizeram com que ele fosse estudado por pesquisadores da sua época — e pelos que vieram muito tempo depois — com o intuito de conhecerem seu método pedagógico tanto para o ensino formativo das crianças quanto dos adolescentes, jovens e para pessoas na fase adulta. Esta se refere ao fato de que, embora suas ideias educacionais visassem, no primeiro momento, ao ensino das crianças, mais tarde foram aprimoradas para o ensino dos jovens e adultos. Tal fato evidencia que uma educação nova estava a caminho. Todavia alguns resistiam a essa ideia, por não entenderem os pressupostos froebelianos, cuja atenção estava nas crianças e como reagiriam ao conhecimento, a partir do que lhes era apresentado, tomando como ponto de partida o fato de que “[...] todo aprendizado deve partir do interesse da criança” (Giorgi, 1986, p. 21).

Nesse seguimento, Luzuriaga, parafraseou o pedagogo:

[...] a educação consiste em “suscitar as energias do homem como ser progressivamente consciente, pensante e inteligente, ajudá-lo a manifestar, com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência, sua lei interior, o divino que nele há” (Luzuriaga, 1977, p. 201).

Esse suscitar no homem as energias parte do princípio daquilo que habita nele, os primeiros conhecimentos, as experiências que se somaram à sua formação inicial, internamente, e que não podem ser excluídas, pois é a partir disso que se configura uma educação da autonomia, progressiva e ativa do ser humano, que evolui continuamente em todas as áreas, e não seria diferente na educação. Nesse sentido,

esse conhecimento do homem e essa reflexão sobre o que constitui sua verdadeira natureza são os únicos que bastam e que contêm, em princípio, todos os demais, desse conhecimento, dessa reflexão, brota naturalmente, quando necessitamos, o saber em uma investigação de consciência para o cultivo e a educação do homem (Froebel, 2001, p. 31).

Como já mencionamos, essa postura está em conformidade com a de outros pensadores, como Rousseau e Pestalozzi, os quais acreditavam numa pedagogia mais progressiva, também reconhecida como ativa, que posteriormente viria a originar as chamadas metodologias ativas, na qual o educando participa efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, se voltarmos para o objeto de estudo desta pesquisa, é importante observar que “no âmbito teórico-educacional escolanovista, a atividade é um conceito-chave de muita importância, uma vez que ela é promotora de experiência, de aprendizagem” (Araújo, 2017, p. 22).

Aliado a esse propósito, o pensamento educacional de Froebel acredita na importância do envolvimento dos educandos de todas as faixas etárias em algum trabalho sólido, em outras palavras, na construção de certos objetos, para que pudessem manifestar a criatividade e, por conseguinte, aprenderem em liberdade. Em resposta a isso: “Na boa educação, no ensino adequado, na verdadeira doutrina, a necessidade deve levar à liberdade; a lei, à própria determinação; a coação, à vontade livre; o ódio exterior, ao amor interior” (Luzuriaga, 1977, p. 202).

Tais palavras parecem-nos predizerem a postura da escola nova, um conjunto de ideias que tinha como fim propor uma educação transformadora, livre das amarras do tradicionalismo, dando ênfase ao educando em seu processo de ensino-aprendizagem, para tanto, considerando suas vivências na construção desse processo. Retomando os pressupostos de Fröbel, merece ser salientado que uma de suas ideias fascinantes é a educação lúdica, ou seja, a sua valorização do

jogo na construção educacional da criança. O pedagogo defendia a tese da pureza e da espiritualidade do jogo na fase de crescimento de toda criança. Para ele,

o brincar, o jogo - o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano -, constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo, do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom. O menino que joga tranquilamente, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais [...]. Como já se disse, não se devem considerar os jogos infantis como coisa frívola e sem interesse. As mães devem intervir nos jogos, assim como o pai deve observá-los e vigiá-los (Froebel, 2001, p. 47-48).

Consoante as suas ideias, argumentava-se que o educando que brincava livremente, tranquilamente, com a mente focada, resistindo à fadiga, amadureceria da mesma maneira, com alegria e prazer naquilo que aprendia. Nessa configuração, o ensinamento aconteceria não por imposição, mas por mediação na construção pedagógica. Como resultado, essa postura foi integrada à realidade educacional de nossas crianças, partindo dos pressupostos froebelianos.

No entanto, ao adotar a ludicidade no ensino, por vezes, esqueceu-se de aliá-la aos conteúdos, o que foi prejudicial para o processo de aprendizagem. Essa falha não pode ser atribuída a Fröebel, que sempre demonstrou possuir uma fé basilar no conhecimento e na cultura do homem, quanto mais por acreditar que a educação constitui na esperança expressa pelo homem (Mayer, 1976).

Além disso, destaca-se a fonte filosófica de Froebel, que foi influenciado pelas ideias de Krause e suas concepções sobre o mundo introspectivo, que era característico de sua parte. Outrossim, encontrou-se fascinado com tudo isso e, desde então, buscava unificar as dimensões subjetiva e objetiva do mundo. Tinha um cuidado para não ser confundido como um mero idealista, embora fosse adepto de práticas panteístas, que defendiam que Deus é tudo e tudo está em Deus (Froebel, 2001; Mayer, 1976; Monroe, 1979).

Outra fonte de sua filosofia estava alicerçada no conhecimento científico, que o levou a estudar sobre as línguas com intuito de descobrir a evolução genética da perícia humana. Também estudou a matemática, a astronomia, a física, mineralogia e a botânica, com a finalidade de se inteirar sobre a evolução vegetal. Essa tessitura nos permite visualizar como a leitura de

Rousseau norteou os princípios educacionais de Froebel. Pode-se dizer o mesmo a respeito das ideias, métodos e práticas de Pestalozzi (Valdez, 2003).

Em síntese, considera-se que Fröbel, foi o maior pensador moderno a encarar a educação como um elemento processual da evolução cósmica. Ele afirmava que a educação não era: “[...] a transferência de experiência adquirida por uma geração para a seguinte, nem o desenvolvimento de certas capacidades ou poderes, nem o ajustamento do indivíduo a seu ambiente” (Eby, 1976, p. 435), mas o processo de desenvolvimento inteligente e ativo do homem em busca de sua estruturação em sociedade (Froebel, 2001).

Portanto, conforme as argumentações explicitadas, a filosofia educacional froebeliana pauta-se, também, na criação do Absoluto, entendido pela teologia como Deus, o Supremo Ser por excelência. Destaca-se, ainda, que: “a educação familiar é a base da pedagogia escolar de Froebel” (Heiland, 2010, p. 42). Tendo perdido a mãe muito novo, o que acabou por fazer com que a convivência com o pai fosse escassa, uma vez que, ao se casar novamente, mandou o filho para ser cuidado por um tio, Froebel vivenciou a falta da base familiar no seu processo de aprendizagem. Como pedagogo e teórico da educação, por sua vez, ele sempre procurou colocar a família como um baluarte do processo de ensino e aprendizagem. Para ele,

os pais e as mães - principalmente os pais, porque têm responsabilidade na educação da criança nessa idade a que estamos nos referindo - podem encontrar uma fonte inesgotável de alegrias na educação dos filhos, nesse cumprimento de deveres paternos. Não há satisfação maior, não há felicidade mais profunda, que a de educar nossos filhos, viver com eles, ou viver neles. Falamos da realização das mais nobres aspirações ao cuidar de nossos filhos, da vida íntima de família que, de muitas maneiras, pode dar-nos toda a possível felicidade (Froebel, 2001, p. 66).

Diante disso, atesta-se que, para Froebel, o envolvimento direto da família no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, além de garantir o maior êxito do processo, pode propiciar a felicidade de todos os envolvidos. Essa percepção também é encontrada nos ensaios de Rousseau (2017) e de Pestalozzi (2023), em sua obra *Como Gertrudes ensina suas crianças*, pois acreditavam na educação primeira, em família, e que naturalmente a criança se encontraria consigo (Tsukada; Giroto, 2022).

As construções filosóficas e pedagógicas de Froebel constroem-se de modo dialético. Nesse sentido, a condição humana estaria sujeita à condição divina e a educação possuiria o caráter processual do relacionamento entre o divino, o humano e a natureza, que, somados às

experiências dos infantes, resultariam na formação educacional dos pequeninos para adolescência, desta para juventude e, depois, para vida adulta. Porém, tudo isso somente seria possível a partir do entendimento de que:

a natureza, de acordo com a doutrina humana, deve manifestar-se mediante um intercâmbio vivo entre os dois - a unidade de lei que existe entre a natureza e o homem. Por meio da educação, apresentada em sua totalidade - isto é, como ensino, doutrina e educação propriamente dita -, o homem deve levar de forma magnânima à sua consciência e à atividade de sua vida o sentimento de que ele, assim como a natureza, procede de Deus, depende de Deus e em Deus encontra seu apoio e descanso. Deve, também, a educação conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza, da sua união com Deus. Deve elevar-lhe o conhecimento de si mesmo, o conhecimento de Deus e da natureza e, mediante esse conhecimento, conduzi-lo a uma vida pura e santa. Porém, para chegar a tudo isso, a educação deve fundar-se e repousar sobre o interior e o mais íntimo da personalidade (Froebel, 2001, 24).

Em suma, os posicionamentos educacionais de Rousseau, Pestalozzi e Froebel tinham algo em comum, a crença na humanização do ser. Seja ele uma criança, um adolescente, um jovem ou alguém já maduro, todos poderiam aprender em seu universo, na sua vivência, de forma naturalística, no campo filosófico e, ainda, psicológico. Nessa configuração, a realidade educacional, não está, a princípio, no método de ensino estabelecido, mas no reconhecimento da humanidade do ser.

Uma vez que se reconhece o indivíduo como humano, pode-se acontecer a sua socialização e, de igual forma, sua evolução no conhecimento, não de questões racionais, *a priori*, mas nas observações de sua experiência em família, com o próximo, na prática, e o seu desenvolvimento físico-psicológico, culminando num relacionamento com o divino, por ser o Absoluto a fonte de toda a ciência e sabedoria compartilhadas com o homem. Nesse panorama, Froebel acredita que a “[...] pluralidade da natureza deve demonstrar-nos a unidade de seu último fundamento - Deus, assim como a unidade de Deus, é a eterna pluralidade dos fenômenos naturais” (Froebel, 2001, p. 24).

Sendo assim, a conclusão que se tem é que na pedagogia de Rousseau, encontrar-se-á uma proposta de educação naturalista, humanitária, que fez com que ele fosse reconhecido como o Copérnico da educação moderna. Já em Pestalozzi tem-se sugestão de uma educação elementar. Assim, o mestre-educador dos pobres, conhecido pela máxima de “tudo para os outros e nada para si” construiu um grande legado, que influenciou a Alemanha, e, posteriormente, estabeleceu as estruturas educacionais nos Estados Unidos (Pestalozzi, 2023).

Influenciado pelos seus predecessores, Fröbel, o educador de crianças, por sua vez, ficou reconhecido como o fundador, criador do jardim de infância. Ele defendia uma educação aliçada nos interesses da criança, pois caso não fosse assim, nem deveria tentar ensinar nada, uma vez que a criança estaria favorável somente a aprender àquilo o que fosse de seu interesse. Para ele, “o menino interessa-se por tudo que entre no pequeno círculo de sua atividade, por tudo que contribui para aumentar seu mundo tão reduzido [...]” (Froebel, 2001, p. 56).

De maneira concisa, a respeito da pedagogia do jardim de infância, Froebel correlacionava-a com “o aspecto sociopedagógico do acolhimento e a educação elementar pelo jogo, preparando assim a criança para a etapa posterior da escolarização sem lhe impor esforços intelectuais excessivos” (Heiland, 2010, p. 38). Todos os precursores supracitados deixaram suas contribuições na História da Educação. Suas influências chegaram à Alemanha, em outros países da Europa e nos Estados Unidos, onde duas figuras importantes se destacaram, William James e John Dewey. Esse destaque se deve à defesa de uma educação ativa, progressiva e pragmática.

O próximo capítulo constituir-se-á a partir dos pressupostos do filósofo e pedagogo John Dewey (1859–1952), que contribuiu diretamente na transição da educação tradicional para o escolanovismo, mais conhecido como *Escola Nova*, que teve pressupostos, ensaios a partir do século XIX indo até 1932. No entanto, as ideias, e a estruturação da Escola Nova, sua origem e reformas educacionais, tiveram início a partir de 1920, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Por isso, no intuito de se mostrar a gênese do ideário pedagógico escolanovista, o passo seguinte elegeu o caminho de explicitar as influências pedagógicas dos precursores da Escola Nova; em seguida, tratará de apresentar o ícone do pensamento educacional ativo, progressivo evidenciado pelas experiências, John Dewey, que, por intermédio de seus ensaios pedagógicos, influenciou o mundo de sua época e o subsequente com a defesa de uma filosofia educacional centrada no educando, e não no mestre-professor (Dewey, 1976; 1979a; 1979b).

CAPÍTULO II

SÍNTESE DAS INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PENSAMENTO DA ESCOLA NOVA

A educação, sempre será o melhor caminho para socializar, refletir e dignificar o ser humano no aprendizado e na sua formação. Vale ressaltar que a educação não se constitui apenas na apresentação dos conhecimentos, mas no fazer pedagógico do dia a dia, onde se considera as vivências do discente, pois assim, a educação atingirá o ser humano num todo, mesmo que seja visto como um ser complexo, tem buscado se libertar por meio de uma educação nova. Sendo assim, endossa-se com o postulado de Spencer: “Se fôr desprezada a educação dos sentidos, toda a outra educação se resentirá de uma lethargia, d’uma indolencia, d’uma insuficiência impossíveis de remediar” (Spencer, 1888, p.100).

Nesse contexto, entende-se o exposto: “A educação é a melhor defesa contra a guerra e a destruição. Entretanto, a educação pode ser uma força positiva ou negativa na história” (Mayer, 1976, p. 27). O fato de a educação ser positiva ou negativa, diz respeito no que ela se tornou ao longo da construção histórica, tendo em vista que muitas das vezes foi usada para benefício próprio dos dominadores (Saviani, 2021), mas quando aplicada para a democracia, formação, ensino e estruturação da sociedade, no coletivo e no individual, seus efeitos são perfeitos, para educar e libertar o ser (Dewey, 1979b).

Ao se posicionar sobre a síntese das influências pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Spencer, considera-se o substantivo *esperança*, que tem sido a *força motriz* de quem almeja uma educação que dê certo, que ensine e estruture o discente para o presente e o seu futuro, porque não se acredita em uma educação somente para o agora, mas entende-se haver uma necessidade de educar para as próximas gerações, porém sem as ideologias tradicionais de xerocar o conhecimento no outro, mas sim em,

[...] auxiliar a criatividade estimulando os alunos, descobrindo talentos ocultos e respeitando a originalidade de seus alunos. A meta do professor deveria ser conduzir o aluno da passividade para atividade e da imitação para a criatividade (Mayer, 1976, p. 39).

Portanto, o que nos apresenta a história acerca das alternativas educacionais, segundo Mayer (1976), haveria pelo menos três alternativas, a saber, a revolução que já demonstrou que poderia ser benéfica ou traria novamente a tirania, logo não teríamos a mudança esperada, a de

dentro para fora, que norteia os princípios éticos para qualquer sociedade existente (Dewey, 1979a).

A segunda alternativa, para se resolver os problemas do mundo, cita-se a guerra, também ficou claro para o mundo que ela não resolveria as problemáticas, muito menos na educação, pois a guerra, gera outras guerras, porque um abismo atrai outro abismo, e nos anais da história, as duas *Grandes Guerras Mundiais*, nos trouxeram inúmeros prejuízos, como até hoje se estuda e pode-se ler nos livros e pesquisas que chegaram até nós.

Ademais, a respeito da guerra, foi dito que seria os últimos dias da humanidade, o fim do mundo, a palavra paz seria algo antes de 1914, mas depois não se encontraria outros vocábulos a não ser destruição, altivez dos homens pelo poder e, não tem como estudar a história no século XX sem falar dessas guerras, que mudou definitivamente o mundo em todos os seguimentos de uma sociedade, principalmente no quesito educação (Hobsbawm, 1995).

E por fim, a terceira alternativa e mais nobre de todas, é a educação. Ainda que lentamente venha cumprindo seu propósito, nunca deixou de ser a chave-mestra para a sociedade. Sendo assim, merece nota: “A educação, considerada corretamente, é o instrumento de sobrevivência mais formidável que o homem possui” (Mayer, 1976, p. 29). Ainda sobre a educação, assim se posicionou Manacorda (1989) afirmando ser a,

[...] “inculturação” nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício (compreendida aqui aquela forma específica que é o treinamento para a guerra) (Manacorda, 1989, p. 6).

Diante do posicionamento de Manacorda, percebe-se que a educação não segue apenas um viés, mas possui variados sentidos e significados que, no entanto, visam o aprendizado, a educação, ao ensino, nas variadas áreas do ser humano e da sociedade. Dito isto, implica dizer que a educação não é nada estática, mas progressivo, segundo Dewey (1976).

Por isso, que os ideais pedagógicos de Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, influenciaram diferentemente na postura educacional de suas épocas na Alemanha, Inglaterra, França e por fim nos Estados Unidos e, que pela influência de John Dewey (1859–1952) contribuiu para uma ideologia nova acerca da educação no Brasil, e defendia que: “O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social” (Dewey, 1967, p. 19).

O ideário escolanovista, contou com as contribuições de Rui Barbosa (1849–1923) no ano de 1882, quando apresentou a *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (Barbosa, v. IX, t. I, 1942) e *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (Barbosa, v. X, t. I ao IV, 1947a), mesmo assim: “[...] constataremos que Rui Barbosa é pouco estudado na área de História da Educação e pouco conhecido pelos educadores em geral” (Machado, 2010, p. 11).

As contribuições de Rui Barbosa, estão diretamente associadas aos interesses escolanovistas, que buscavam uma educação pública, democrática, que alcançasse a todos. Em síntese, sabe-se que sua vida e atuação, foram fundamentais para o momento das ideias pedagógicas escolanovistas, acerca da estruturação da *Escola Nova* no Brasil, na *Primeira República*. Nesse contexto, se contará com os estudos de Anísio Teixeira (1900–1971) que estudou diretamente com Dewey e se interessou pela visão acerca da educação de seu mentor, e com isso trouxe os parâmetros educacionais deweyano da *Escola Nova* para o Brasil, que depois desse acontecimento, não teve volta, as ideias da pedagogia nova foram se alastrando nas terras brasileiras.

Outrossim, outro humanista e figura respeitada de nossa história pedagógica, de merecida citação, é Lourenço Filho (1897–1970), que em sua obra-prima *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1963), nos trouxe o significado o que de fato é a *Escola Nova*, sua estrutura, aplicação e importância para a educação brasileira. Não obstante, sobre isso abordar-se-á numa oportunidade, de igual maneira, o contexto das ideias escolanovistas no Brasil, que ocorreram na *Primeira República* e que fez eclodir inúmeras reformas educacionais antes e depois do Manifesto dos *Pioneiros da Educação Nova em* (1932). Dito isso, retornam-se as ideias pedagógicas que influenciaram a educação na história, como se vê em sequência.

Nesse ínterim, postula-se sobre Rousseau, chamado de o *Copérnico da Modernidade* na educação (Eby, 1976) que, devido seus apontamentos educacionais por meio de seu livro *Emílio ou Da Educação*, deixou claro que a educação naturalista seria o meio necessário para se obter os objetivos cruciais na formação do ser humano, mesmo que não tenha sido conhecido como pedagogo, suas ideias revolucionaram a educação (Luzuriaga, 1977). Seu interesse e persistência pela educação natural era tamanha, e assim, postulou:

[...] educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens [...] (Rousseau, 1995, p. 11).

Para Rousseau, toda educação deveria partir do princípio daquilo que é natural, dessa maneira, tanto a criança tal qual o adolescente seria educado sem intervenção do sistema, do homem, do governo que segundo ele se colocava na condição de corruptor dos bons hábitos, os princípios educacionais elementares e no seu desenvolvimento natural. Entrementes, nessa linha de raciocínio, declarou que: “[...] a educação da criança deve surgir do livre desenvolvimento de seu ser, de suas próprias aptidões, de suas tendências naturais” (Larroyo, 1970, p. 520).

A construção pedagógica rousseuniana, ficou conhecida como uma educação *paidocêntrica*, onde a criança é o centro da educação, e isso foi bem descrito em sua obra *Emílio ou Da Educação*, onde descreveu que o ensino a criança deve partir de seu interesse, o docente deve despertar, estimular o desejo de conhecer, de se educar da criança, assim se obteria uma educação ativa, participativa. Em síntese, Rousseau se tornou um profeta da pedagogia naturalista, não somente isso, mas acabou por influenciar na psicologia educacional, e seus pensamentos despertaram em Pestalozzi, Herbart e Fröbel a ideia da educação naturalmente (Monroe, 1979).

Rousseau e o seu ideário sobre a educação naturalista, trouxe profundas influências na França, onde predominava a educação do velho regime aristocrático e religioso que impedia a mudança da sociedade atual por uma que fosse mediada nos princípios da naturalidade das coisas e não da imposição do absolutismo que operava na França, em sua época. A obra *Emílio ou da Educação*, veio para dissipar esse pensamento arcaico de uma educação que não permitia ativamente a participação do discente na construção de seu ensino. A contribuição pedagógica rousseuniana, tinha como objetivo organizar a base institucional da educação, e deveria ser universal, gratuita, política, ou seja, democrática e social (Monroe, 1979; Mayer, 1976).

Sabe-se que na Inglaterra, a influência literária de Rousseau ganhou notoriedade, mas as ideias educacionais não foram bem aceitas; no entanto, mais tarde, a saber, no século XX os livros infantis trouxeram consigo pressupostos da obra *Emílio ou Da Educação*; e, por fim despertaram interesse na Alemanha, por meio de Basedow, Salzmann e Campe, que usufruíram das ideias que revolucionaram negativamente, porém com os ideais de Rousseau.

Em suma, a educação e sua ideia fundamental, era a educação seguir o curso natural das crianças, onde a criança vive sua infância e aprende por suas experiências e se educa naturalmente, pois assim verbalizou: “A educação não deveria ter por alvo instruir, mas simplesmente

permitir que as tendências naturais chegassem a seus resultados naturais. A educação não deveria ter por objetivo reprimir ou modelar, mas defender das influências artificiais” (Monroe, 1979, p. 273).

Nesse contexto, é sabido que uma vez que a história da educação nos apresentou com êxito grandes ensinadores, cada um a seu tempo e sua pedagogia, alguns acolheram os ensinamentos de Rousseau, e acerca de seus ensinamentos e influências educacionais, foram descritas antecipadamente. Em sequência, outros julgavam melhor o ensino através do método pestalozziano, que desde a sua formulação teórica em busca do melhoramento na práxis educativa, poucas vezes se referiu, principalmente à educação elementar, mas aspirava uma escola, educação como se fosse um lar que transformasse, cultivasse as relações entre professor e aluno, que incentivasse o espírito dos discentes no desenvolvimento moral, intelectual e o bem-estar físico da criança.

Os pressupostos de Pestalozzi causaram impacto internacionalmente, pois o fez reconhecido como cidadão da República Francesa, de igual maneira, foi ordenado cavaleiro pelo Czar da Rússia, suas ideias chegaram a França, igualmente na Inglaterra, ademais, o Governo da Prússia lhe enviou professores, com intuito de serem instruídos por Pestalozzi; na Suíça, as ideias pestalozzianas fizeram parte de uma escola agrícola, outrossim, não se pode detectar o tamanho da influência educacional de Pestalozzi.

Mas, sabe-se que nos Estados Unidos, também sentiram o impacto da pedagogia pestalozziana, e por fim pode-se afirmar que para o mestre da educação (Pestalozzi, 2023), acreditava que todo ser humano é dotado de possibilidades para se desenvolver harmoniosamente na educação, com criatividade não apenas em sala de aula, mas em todas as atividades de suas vidas (Mayer, 1976, p. 345).

Para tanto, notifica-se que, assim como Rousseau, Pestalozzi não explicitou seu ideário pedagógico de forma sistemática, entretanto,

[...] apesar disso pode-se perceber unidade orgânica no conjunto de seus pensamentos sobre educação, fundamentalmente inspirado em seu espírito humanitário, em seu afã de melhorar a situação do povo, a que se entregou inteiramente. Para realizar essa aspiração não viu melhor meio que a ação educativa (Luzuriaga, 1977, p. 175).

Sobretudo, descreve-se sobre Pestalozzi que ele é o criador da escola do povo, ou seja, uma escola popular, pública, com vistas à educação social, pois a educação tem esse objetivo, a socialização de todo ser humano, e ele identificou isso quando declarou que seria necessária

uma educação familiar, mas ela não seria suficiente, por isso apregoava e defendia a educação complementar da escola, entre outras instituições educacionais, que contribui vitalmente no ensino social cumprindo com o ensino-aprendizagem de cada criança (Luzuriaga, 1977; Manacorda, 1989).

Nessa descrição de influências pedagógicas, é merecido o destaque de Fröbel, que ficou reconhecido pela contribuição na educação infantil por meio dos jardins de infância, algo característico de sua pessoa e ensino (Froebel, 2001). O intuito é mostrar o que sua pedagogia infantil fez no mundo da história da educação. Haja vista que para ele a educação, “[...] significa o cultivo da consciência dos fatos, do amor e da independência” (Mayer, 1976, p. 361).

A partir desse posicionamento, Fröbel deixa transparecer que a educação teria como sua máxima, a expressão da esperança no homem, que poderia se transcender por meio da educação. Dessa forma, o ápice da pedagogia Fröbeliana, fundamentava-se no amor, e de que o educador deveria ser o exemplo de sabedoria, afeto, compreensão e de empatia.

Aproveita-se o momento, para frisar que: “Fröbel foi o principal pensador moderno a encarar a educação como um elemento no processo da evolução cósmica. Para ele, a educação não é transferência de experiência adquirida [...]” (Eby, 1976, p. 435). Portanto, Fröbel afirmou que se a aprendizagem não surgir como um resultado de atividades construtivas, produtivas, ela estaria violando a unidade do organismo, o que constituiria uma experiência morta (Fröbel, 2001). Sendo assim, Fröbel não acreditava num sistema educacional em que se valoriza a imposição instrucional, seja ela cultural, filosófica, religiosa, algo de fora para dentro; mas deveria brotar de dentro para fora.

A esse respeito, conta-se com as ideias pedagógicas do escolanovista John Dewey, em que: “[...] educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Dewey, 1967, p. 17). Assim, as influências pedagógicas dos precursores da Escola Nova, por meios de seus pressupostos, contribuíram direto e indiretamente na educação americana, que tinha como base, uma educação pragmática, educação essa defendida por William James e posteriormente, John Dewey, que formalizou a ideologia escolanovista, tornando-se o maior defensor da pedagogia progressiva, ativa, a saber, da escola nova (Rodrigues, 2008).

Portanto, a investigação traz o contexto educacional que predominava nos Estados Unidos da América, na qual se tem o entendimento, que os métodos educacionais usados, estavam carregados das ideais pedagógicas de tempos anteriores descritos pela *História da Educação*

(Mayer, 1976). Contudo, as observações válidas para o trabalho em apreço, precisam revisar as formulações da educação vigente no contexto de Dewey na América do Norte e, por conseguinte, sua transição para a América do Sul, a saber, no Brasil com o objetivo de estudo da *Escola Nova*, defendida por Dewey e acolhida por Anísio Teixeira, em que:

Suas bases teóricas de pensamento foram construídas em contato com o pensamento de John Dewey, sobretudo sua concepção de democracia e mudança social. Dewey, ao lado de Charles S. Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), construiu uma visão de mundo que ficou conhecida como pragmatismo (Nunes, 2010, p. 36).

Nesse ínterim, os assuntos que serão descritos no próximo tópico, têm a finalidade em saber o que era o ensino pragmático defendido por William James e por John Dewey, que predominava na educação americana. E que a partir dessa definição, poder-se-á dissertar a influência desse ensino nas ideais educacionais de Dewey, que acreditava na educação como a própria vida social, como comunicação, experiências das vivências (Dewey, 1979).

Outrossim, é por ela, a educação, que se perpetua, cresce, amadurece e direciona-se o ser humano, pois: “[...] uma atividade educativa não se processa no vácuo [...] ela é sempre uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive” (Dewey, 1967, p. 21). Em suma, a educação para Dewey é apresentada como a reconstrução por meio da experiência a partir de nosso crescimento.

Por conseguinte, a pesquisa descreverá sobre a vida, obra e educação de John Dewey (1859–1952) e sua contribuição na formulação do pensamento escolanovista, que desde os séculos XVIII e XIX eram percebidos na educação europeia, todavia, veio a concretizar-se na segunda década do século XX, e acabou por influenciar as reformas educacionais a partir de 1920 até 1946, verbalizando a necessidade de renovação na educação brasileira, afirmando que fosse democrática, pública e para todos; nesse contexto, a ideologia escolanovista ganhava forma e se estruturava.

A respeito das reformas, segundo Miguel, Vidal e Araújo (2011), elas ocorreram particularmente entre 1920 até 1940; e no livro *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920–1946)*, apresentaram-se 21 reformas educativas e dois inquéritos, porém, somente a região Norte do Brasil não foi explicitada, mas as demais regiões foram expostas, pois o Movimento Escola Nova impactou o país que passava por transformações em todas as áreas (Nagle, 1976, p. 239).

As reformas educacionais foram motivadas pelo ideário escolanovista, que após a Reforma Sampaio Dória, a primeira apresentada por Miguel, Vidal e Araújo (2011), acabou contribuindo e fortalecendo para que outras fossem ganhando forças. Segundo Carvalho (2011), essa reforma implantada em São Paulo, trouxe uma inversão no entendimento sobre a institucionalização e expansão do que se entendia como escola pública, pois,

[...] ao pôr em cena um programa de inclusão escolar das populações até então marginalizadas fundamentalmente comprometido com duas metas principais: a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano. Estabelecido pelo decreto n. 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925 [...] (Carvalho, 2011, p. 5).

A revogação foi devido à exoneração de Sampaio Dória, diante das pressões dos opositores na Assembleia Legislativa, porém era apenas o começo de uma sequência de reformas que ocorreriam no país, que a historiografia nos apresenta como um marco do movimento de renovação educacional nas décadas de 1920 e 1930 (Veiga, 2007).

Ainda que o assunto seja atrativo, espera-se poder dissertar melhor, ainda que seja em síntese as reformas, pois elas fizeram toda diferença, até o grande Movimento dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Não obstante, atentaremos para a vida, obra e educação em John Dewey e a Escola Nova.

2.1 A vida, obra, educação de John Dewey e a Escola Nova

A vida de John Dewey (1859–1952), um dos filósofos e pedagogos de grande influência do século XX, é marcada por feitos notáveis e realizações no processo educacional na América do Norte por meio do pragmatismo, uma teoria com bases empiristas no âmbito da aprendizagem, pela experiência, pressuposto defendido por Peirce, Willian James e o próprio John Dewey (Dazzani, 2008).

John Dewey nasceu em Burlington, em 20 de outubro em Vermont, nos Estados Unidos em 1859, e nos deixou um legado impressionante como mestre, escritor e líder intelectual no campo da educação por sua filosofia no ensino-aprendizagem através da experiência (Dewey, 1979b, p. XIII).

Sua influência na pedagogia progressiva nos abriu um novo caminho na educação, revolucionando os paradigmas tradicionais existentes em sua época. Por conseguinte, a seu respeito está escrito: “[...] John Dewey, máximo teórico da escola ativa e progressista, do *learning*

by doing” (Manacorda, 1989, p. 317). Essa escola ativa é a escola nova, o aprender fazendo segundo Dewey, pois as pessoas são atraídas por aquilo que gostam, que praticam (Dewey, 1967).

Ao longo de sua carreira, Dewey deixou marcas duradouras em estimadas instituições, como a renomada Universidade de Michigan, demonstrando sua relevância e profunda dedicação à melhoria do ensino, onde implantou sua filosofia da educação pragmática (Santos; Oliveira; Paiva, 2022). Dessa forma, acerca da educação pragmática, disse:

O pragmatismo (do grego: *pragma* — objeto de ação ou práxis): a realidade é toda composta, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas, sim, de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva (Dewey, 1979b, p. XIV).

No mesmo viés, disserta Dewey acerca do experimentalismo, o qual denomina de experiência. Pois, assim seguia sua construção no processo de aprendizagem, a respeito da educação. Por isso, afirmou que:

[...] o pragmatismo e o experimentalismo implicam a "continuidade" ou identidade intrínseca e essencial entre a natureza cósmica e a experiência humana, entre pessoa e sociedade, entre os vários grupos e classes sociais, entre o moral e o social, entre a atividade material ou corpórea e a atividade espiritual, intelectual ou moral; pois estas últimas não passam das funções mais altamente evoluídas e eficientes da atividade material, controlando experimentalmente a matéria cósmica para a progressiva realização de uma convivência humana plenamente participada ou democrático socialista (Dewey, 1979b, p. XV).

A partir dos expositivos acima, percebe-se que o pensamento do escolanovista estava permeado pela construção dialética e por uma dualidade entre o mundo real e o subjetivo, mas que se harmonizavam pela educação da vivência, da experiência produzindo uma educação progressiva, ativa, uma educação nova (Ibidem).

As reflexões em torno do que Dewey acreditava acerca da educação pragmática, vale ressaltar que o pragmatismo: “[...] é uma Filosofia de experimentalismo; o currículo tem de ser plástico; deve ser planejado de forma cooperativa; tem de enfatizar os interesses e ideias das crianças” (Mayer, 1976, p. 455). Não somente isso, mas Dewey defendia os valores do meliorismo, entendido como: “[...] atitude que afirma que o universo não é nem bom nem mau, mas que pode ser aperfeiçoado através da educação” (Ibidem).

A partir desses princípios, Dewey marcou sua história, para alguns positivamente, para outros negativamente. Mas, o que a história da educação nos apresenta, é que da mesma forma que Rousseau efetuou uma revolução copernicana em seu tempo (Eby, 1976), de maneira igual, assim concretizou John Dewey (1859–1952) uma revolução copernicana na educação nos EUA, a respeito está escrito:

Na verdade, Dewey realizou uma revolução copernicana na educação americana. Mostrou que, acima de tudo, a Filosofia tem de ter relevância social. Fez da educação um instrumento da democracia. Reconheceu as possibilidades ilimitadas do método científico. [...] Influenciou a educação não apenas nos Estados Unidos, mas também na Europa, Oriente Médio, Rússia, e seu impacto estendeu-se até mesmo à China e Japão. A Universidade Imperial do Japão convidou-o a dar um curso de conferências, as quais foram publicadas posteriormente como *A Reconstrução em Filosofia*. Foi um dos pensadores mais criativos da humanidade (Mayer, 1976, p. 458).

Mesmo diante de tamanha contribuição, ainda na atualidade, encontrar-se-ão pesquisas que dissertaram sobre sua vida, método educacional sem de fato entendê-lo, mas quando observado, pesquisado, investigado sem partidarismo pedagógico, entendem que realmente deixou seu legado para uma educação renovada. Porém, a investigação continua e os seus pressupostos serão explicitados nesta pesquisa, por acreditar em sua influência copernicana educacional na história da educação do Brasil.

Figura 3 - Foto de John Dewey



Fonte: <https://n9.cl/0zq40>

As teorias e ideias de Dewey, ainda ressoam em nosso tempo por sua relevância, desafiando continuamente as normas estabelecidas na sociedade e na educação, sempre incentivando a reflexão crítica sobre o processo educacional. Não obstante, sua influência não está restrita à América do Norte e ao seu contexto cultural, mas transcende fronteiras, alcançando educadores, pesquisadores e estudantes em todo o mundo.

Ratifica-se que o legado deixado por Dewey é uma fonte de inspiração e motivação para aqueles que desejam transformar a educação em uma experiência significativa e enriquecedora para todos, pois sua visão era democrática (Santos; Oliveira; Paiva, 2022). É sabido que John Dewey, com sua vida repleta de conquistas e notáveis realizações no campo educacional, se tornou uma figura orientadora e influente no processo de ensino e aprendizagem. Sua abordagem inovadora e incansável por uma educação de qualidade tem sido fundamental para moldar a educação como a conhecemos hoje (Gadotti, 2003).

Seu legado perdura e sua voz continua a ecoar, convidando-nos a repensar constantemente como aprendemos e ensinamos, por isso, o que define a pessoa de Dewey no que tange à educação é o *aprender fazendo*, uma educação ativa, uma educação nova, que através de seus ensaios, expressou que a educação é um processo e não um produto, como os defensores da educação tradicional pregavam (Dewey, 1967, 1979a).

É de conhecimento da história da educação, que Dewey teve importantes contatos com outros pensadores que lhe auxiliaram-no na fundamentação de sua pedagogia. Consoante a isso, Aguiar Neto e Sereno (1999) descreveram:

Em sua formação, Dewey cruzou com Pestalozzi, Herbert Spencer, Rousseau, Darwin e tantos outros pensadores, não apenas da sua época, mas também aqueles que marcaram a sua presença de maneira significativa ao longo da História da Filosofia. Por isso, em sua obra encontramos a integração da consciência com o mundo de Hegel, a valorização da experiência prática dos empiristas ingleses, a preocupação do social de Rousseau, o humanismo de Pestalozzi, o evolucionismo de Spencer e Darwin e a socialização de Marx (Aguiar Neto; Sereno, 1999, p. 28).

Portanto, através desses encontros, Dewey superou os dilemas da sociedade de sua época, alimentando uma educação pragmática, com o intento de que o ensino poderia libertar e transformar, conduzir uma evolução extraordinária na vida de cada ser humano. No que diz respeito a isso, compreende-se: “O pragmatismo de Dewey surgiu, então, como uma espécie de ideologia de superação do homem face aos novos problemas” (Aguiar Neto; Sereno, 1999, p. 29).

A partir do método pragmático da educação idealizado por Dewey, outras ideias foram se aglutinando ao método até formalizar uma educação integralizadora do ser. Para tanto, Dewey defendia a: “[...] idéia de que os interesses dos estudantes deviam ser nosso ponto de partida e achava que o currículo devia ser liberado para que se evitasse a divisão em departamento. [...] Dewey reivindica a auto-expressão” (Mayer, 1976, p. 446). Além disso, Dewey tinha a preocupação com a metodologia que se devia usar, para se alcançar a moral e a sabedoria (Ibidem).

2.2 As Principais Obras de Dewey

Sabe-se que as obras de John Dewey com certeza contribuíram para um novo pensamento acerca da educação, democracia e um novo ensino, pela atividade do educando, no processo da aprendizagem. Diante disso, as obras de maiores influências no campo educacional, que serviram para expressar os pressupostos da Escola Nova, foram: *Vida e Educação (1967)*, *Democracia e Educação (1916)*, *Escola e a Sociedade (1899)* e *Experiência e Educação (1939)*. No entanto, não será possível adentrarmos em todas as obras e assim tecer comentários pertinentes. No entanto, a título de conhecimento, apresentam-se as obras de John Dewey:

Quadro 1 - Obras de John Dewey

Psicologia (1887) Meu Credo Pedagógico (1897) Psicologia e Método Pedagógico (1899)
A Escola e a Sociedade (1899) Democracia e Educação (1916) Natureza Humana e Conduta (1922)
Experiência e Natureza (1925) Filosofia e Civilização (1931) Experiência e Educação (1938)
Lógica, a Teoria da Inquietação (1938) Liberdade e Cultura (1939) Problemas dos Homens (1946)

Fonte: <https://n9.cl/0zq40>

As obras supracitadas, constituem a fundamentação epistemológica do pensamento de Dewey. No entanto, uma dessas obras, a saber, *Vida e Educação (1967)*, muito nos interessa, pois nela é apresentada sua pedagogia, por meio do estudo introdutório descrito por Anísio

Teixeira, seu discípulo e promotor de sua *pedagogia, ativa, progressiva e pragmática* no Brasil. Outrossim, a educação e a escola são apresentadas como uma reconstrução da experiência.

Em síntese, Dewey acreditava que:

A verdadeira experiência educativa envolve, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. O currículo tradicional importou, sem dúvida, em rígida arregimentação e em tipo de disciplina que ignorava as capacidades e interesses da natureza infantil (Dewey, 1976, p. XII).

E sobre isso, disse: “Tôdas as vêzes que a experiência fôr assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais” (Dewey, 1967, p.17). Para ele a educação, a aprendizagem e a vida, unidas à sua experiência, devem andar juntas, pois assim se alcançariam os resultados. Na obra supracitada, Anísio Teixeira declarou uma das maiores conquistas teóricas no que tange à educação, e assim se observa:

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida) (Dewey, 1967, p. 21).

Esse equilíbrio alcançado por Dewey entre a escola e a vida fez com que se entendesse que a escola funciona como meio social e que rapidamente influencia na aprendizagem do educando quando estiver estruturado para aceitar as vivências do aprendente.

As escolas, por sua vez, são também meios organizados intencionalmente para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre os seus membros. É, pois, na preparação desse meio especial de educação — a escola — que podemos e devemos dispor as condições pelas quais a criança venha a crescer em saber, em força e em felicidade (Dewey, 1967, p. 24).

Assim sendo, compreende-se que a escola, deve-se atuar como uma casa de confraternização, equilibrando todas as influências antagônicas no processo educativo, com isso seriam todas coordenadas e alinhavadas para formação inteligível, com clareza e compreendidas no seu universo formativo (Mayer, 1976). Em suma, conseguiríamos receber o pensamento, a abordagem, o ensaio educacional de Dewey, de que a educação é vida e não uma educação para a vida.

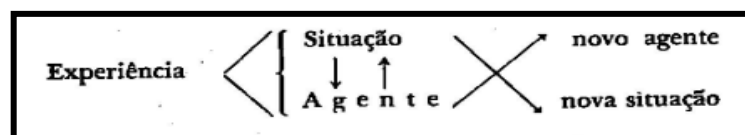
Dito isto, descreveu que: “Na teoria que expomos, educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (Dewey, 1967, p. 31). Ademais, pontua-se que toda educação e escolarização, na visão deweyana pautava-se na reconstrução pela experiência, tudo partia desse princípio. Para enfatizar:

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência fica assegurada como o atributo permanente da vida humana (Dewey, 1967, p. 31).

Por isso, que Dewey não concordava com uma educação apenas de informação, pois para ele seria inútil no processo educativo. Assim, ele atacava as escolas de seu tempo, porque através da educação tradicionalista, desencorajavam a investigação ativa, inibindo a inteligência (Mayer, 1976, p. 448).

Com intuito de exemplificar o que Dewey pensava sobre a experiência e educação, algo que teoricamente foi apresentado acima, a seguir, o quadro nos permitirá compreender por que o filósofo e pedagogo não desassociava a experiência da educação nem da escola.

Quadro 2 – Experiência – Situação – Agente



Fonte: (Dewey, 1967, p. 16)

A partir da exposição acima, a experiência envolve diretamente dois fatores primários, a situação e o agente, que por sua vez trará os resultados de um novo agente e uma nova situação. Dessa maneira, suas ideias educacionais, a seu tempo, avistavam a necessidade de uma nova educação, que pudesse adotar nova metodologia de ensino-aprendizagem, *uma Escola Nova*, como defendeu nessa obra, afirmando que o aprendizado acontece quando se pratica o que recebeu, de igual forma, pontuou que não basta somente praticar, deve-se aprender por associação, pois nunca se aprende uma coisa apenas, mas todo aprendizado está aglutinado à

vida de experiência em que se está inserido, pois a educação não é para vida, mas é a própria vida (Dewey, 1967, p. 33–37).

Para sintetizar, de acordo com Anísio, uma vida melhor, mais rica e mais bela, segundo os ensaios de Spencer, “[...] considerava a finalidade da educação a “vida completa” e esforçou-se por definir, objetivamente, o que era essa vida completa” (Ibidem, 1967). Em contrapartida, para Dewey, a finalidade da educação “[...] não é vida completa, mas vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão” (Ibidem). Por conseguinte, a pedagogia filosófica deweyana, resume-se em democracia e ciência, educação para todos, sem distinção nem exclusão, pública e equilibrada pelas vivências e interesses de quem recebe à educação, não a velha, a nova, sempre ativa.

Nessa construção, somente a obra acima não conseguiria exaurir toda a contribuição educacional de Dewey, por ser sabido da vasta coleção de livros, inúmeros artigos e várias dissertações, onde John Dewey aborda várias temáticas excepcionais e enriquecedoras para a educação. Contudo, um dos seus trabalhos mais notáveis, é a *Democracia e Educação* (1979), pela qual mergulha na investigação da interseção complexa e fundamental entre ensino e democracia; enquanto isso, apresenta postulados progressistas sobre como construir uma educação comprometida em formar cidadãos críticos e engajados com o mundo ao seu redor.

Com sua percepção singular e acadêmica, o compêndio mencionado, também se dedica a esclarecer questões de essência filosófica, desvendando a própria natureza da consciência humana e as teorias intrincadas do conhecimento que nos permitem compreender o mundo à nossa volta, em que Dewey afirmou: “A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação — dos mais velhos para os mais novos — dos hábitos de proceder, pensar e sentir” (Dewey, 1979b, p. 3).

Dewey, por meio de sua habilidade educacional em alinhar seus fundamentos teóricos efetivamente sólidos, com uma aplicação didática apurada, fez com que sua obra adquirisse relevância e praticidade surpreendentes (Manacorda, 1989) com habilidades que ultrapassam os limites do tempo e continuam a inspirar e influenciar o pensamento contemporâneo, como se percebe mediante as construções científicas que levam seu nome e sua ideologia educacional, avaliados por essa pesquisa desde a última década do século XIX até atualidade.

Em síntese: “[...] o processo educativo é um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento. Esta concepção contrasta vivamente com outras ideias que têm influenciado a prática do ensino” (Dewey, 1979b, p. 58). Não obstante, verdade seja dita, John Dewey, descreveu Barbosa: “Mudou

o mundo, a arte, a educação, e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas ideias de Dewey uma experimentação mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexíveis culturalmente” (Barbosa, 2001, p. 16).

Mediante uma gama de conhecimentos, Dewey aborda não apenas questões educacionais e filosóficas, mas também mergulha nas complexidades sociais, políticas e econômicas de sua época. Seus escritos nos convidam a refletir sobre o mundo em que vivemos, desafiando-nos a questionar as normas estabelecidas e a buscar uma educação verdadeiramente progressiva e inclusiva (Dewey, 1979b).

Dewey lembra-nos que a educação não deve ser um mero treinamento para o mercado de trabalho, mas sim um processo pelo qual cada indivíduo possa desenvolver plenamente seu potencial, contribuindo para o progresso da sociedade na totalidade. Sua abordagem pedagógica, baseada na experiência e na participação ativa do aluno, continua a ser relevante e inspiradora atualmente, uma vez que nos leva a repensar os objetivos, os métodos usados na educação num mundo em constante transformação (Dewey, 1967).

A respeito, verbalizou: “A sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela *é* transmissão e *é* comunicação”. Há mais do que um nexo verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação” (Dewey, 1979b, p. 4).

Além disso, realizou críticas à educação tradicional e defendeu uma educação democrática, libertadora, educação nova são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir dessa reflexão, deixou claro, que: “[...] para a escola fomentar o espírito social das crianças e desenvolver seu espírito democrático, precisava organizasse como comunidade cooperativa” (Westbrook et al., 2010, p. 20).

Portanto, a importância e o impacto duradouro do legado de John Dewey na educação e na filosofia é inegável. Suas obras são estudadas e refletidas por estudiosos e educadores em todo o mundo, e assim vem desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento de novas abordagens e práticas educacionais.

Em suma, John Dewey, pode-se dizer, é um autor cujo trabalho transcende as fronteiras do espaço-tempo, oferecendo *insights* significativos para aqueles que buscam compreender para transformar a educação e a sociedade em que vivemos (Bevilaqua, 2014; Ribeiro; Santos, 2019).

2.3 Contribuições de John Dewey à educação

Dewey, através de suas inovações educacionais, difundidas por meio de seu incansável trabalho, revolucionaram a pedagogia moderna até atualidade, com práticas educativas contemporâneas de maneira significativa, norteando estratégias eficazes e assim contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais progressiva, íntegra e transformadora (Westbrook et al., 2010).

Suas ideias, propagadas causaram um impacto duradouro nos fundamentos do ensino, ecoando nas salas de aula e moldando novas abordagens pedagógicas em um mundo em constante mudança (Correia; Zoboli, 2020). Dewey demonstrou que a educação pode ultrapassar os limites convencionais, oferecendo às mentes jovens a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial.

A contribuição de Dewey na educação é um lembrete constante de que a aprendizagem deve ser uma jornada de descobertas enriquecedoras, de engajamento ativo e conexões profundas, capacitando assim a próxima geração a enfrentar o futuro com confiança e discernimento. Outrossim, Dewey acreditava que a educação também deve promover a compreensão e a tolerância entre culturas diferentes, preparando os alunos para uma sociedade globalizada e diversa (Aguilar Neto; Sereno, 1999). Ele defendeu a importância da inclusão e da equidade educacional, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades de aprendizagem de qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural (Dewey, 1967; 1979a; 1979b).

Não somente isso, mas Dewey foi um defensor ardente da premissa de que a educação deve fomentar a cidadania ativa e dialógica, preparando os indivíduos para se envolverem, contribuindo para o desenvolvimento de suas comunidades e da sociedade na totalidade. Ele acreditava que a educação não deve estar isolada do mundo, mas, sim, ser uma força motriz para a mudança e o progresso social. Sobretudo, esse pensamento está alinhado com sua obra *Democracia e Educação 1979*. Além do mais, França (2007) na mesma linha, deixou sua contribuição.

Enfatiza-se, que Dewey, falou sobre a importância de criar ambientes de aprendizagem colaborativos, nos quais os alunos possam compartilhar ideias, construir conhecimento coletivamente, desenvolvendo habilidades de trabalho em equipe (Santos; Oliveira; Paiva, 2022).

Sua abordagem pedagógica valorizava a experimentação, a investigação e o diálogo, incentivando os estudantes a explorarem o mundo ao seu redor, e com isso buscava respostas através das pesquisas com o pensamento reflexivo (Oliveira, 2019).

Ele também priorizou a conexão entre o conhecimento adquirido na escola e na vida cotidiana dos alunos, procurando tornar o processo educativo relevante e significativo para eles: *Vida e Experiência* (1967) e *Experiência e Educação* (1979), onde afirma que a educação deve produzir interesse, algo que motive, acione a inteligência e assim o conhecimento será construído, através da experiência. Pois, o mundo sem uma educação motivadora, torna-se uma sociedade de desinteressados, mais fácil para manipulação, assim o aprisionamento aconteceria novamente (Dewey, 1967, p. 110–113).

Dewey defendia uma visão holística da educação, na qual a formação intelectual, emocional e ética dos alunos fossem integradas de maneira complementar. Ele destacou a importância da educação artística, da educação física e da educação moral na formação de indivíduos completos e equilibrados (Dewey, 1979).

Não somente isso, no processo educacional deweyano, a brincadeira era parte central para educação, percebam: “A brincadeira era, para Dewey, parte central da educação, pois contribuía para o pleno desfrutar da vida e era o prelúdio do florescimento das artes” (Mayer, 19765, p. 449). Também acreditava que a educação não deveria estar limitada às salas de aula, mas ir além delas, sempre agregando experiências e aprendizados de sua realidade (Fávero; Tonieto, 2015).

Quando Dewey coloca a brincadeira como parte central da educação, nos faz lembrar da postura de Fröbel, que associava o jogo a educação e com isso contribuiria para o desenvolvimento cognitivo da criança, lhe permitindo desenvolver sua criatividade e o aprendizado reflexivo sobre si (Froebel, 2001, p. 47-51).

Figura 4 - Escola Laboratório de John Dewey



Fonte: <https://n9.cl/t6g3g>

Ademais, Dewey enfatizou a importância da colaboração dos educadores na busca de melhores práticas pedagógicas e na promoção de uma educação de alta qualidade para todos os alunos. Isso implica, dizer, que os extremismos da educação antiga e da nova educação, devem ser observadas à luz da necessidade de uma conciliação entre disciplina, interesse e as experiências de cada educando (Dewey, 1967, p. 46–53). Não somente isso, mas defendeu a necessidade de formação contínua de professores, para que se mantenham atualizados e capacitados para enfrentar os desafios do ensino (Santos; Oliveira; Paiva, 2022).

O filósofo e pedagogo, acreditava que os professores desempenham um papel fundamental na vida dos alunos, atuando como orientadores e facilitadores no ensino-aprendizagem. Portanto, postulou Dewey: “Acredito que cada professor deve perceber a dignidade da sua vocação; que ele é um servo social diferenciado em razão da manutenção da ordem social adequada e da asseguuração do crescimento social correto” (Dewey, 1897, p. 9).

Outrossim, John Dewey propôs a integração do currículo e a aprendizagem prática. Ele acreditava que os alunos deveriam ser incentivados a expressar suas opiniões, fazer perguntas e participar ativamente do processo de aprendizagem. O filósofo e pedagogo, nos deixou contribuições marcantes na educação, que continuam a inspirar os educadores em todo o mundo educacional. Sua abordagem progressista e humanista da pedagogia propicia uma base sólida na criação de ambientes de ensino e aprendizagem ricos, desafiadores e significativos (Cunha; Cianflone; Andrade, 2009).

Ele acreditava que a educação não deveria estar isolada do mundo, mas sim ser uma força motriz para a mudança e o progresso social. Por isso, enfatizou a importância de criar ambientes de aprendizagem colaborativos e participativos, nos quais os alunos possam compartilhar ideias, construir conhecimento coletivamente e desenvolver habilidades de trabalho em equipe (Santos; Oliveira; Paiva, 2022).

Além disso, Dewey escreveu extensivamente sobre a importância da autorreflexão na aprendizagem, incentivando os estudantes a avaliarem suas experiências, e a construir uma compreensão mais profunda de si e do mundo. Também argumentava que a educação não deveria ser apenas a aquisição de conhecimento factual, mas sobre o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, a solução de problemas e tomada de decisão ética (Dewey, 1979a).

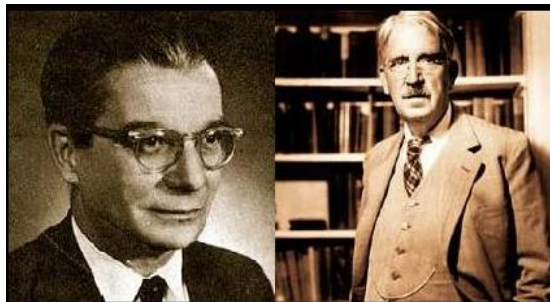
Dewey defendia uma visão holística da educação, na qual a formação intelectual, emocional e ética dos alunos fossem integradas e complementares. Ainda destacou a importância da educação artística, da educação física e da educação moral na formação de indivíduos completos e equilibrados (Dewey, 1967). Sua ênfase na aprendizagem baseada na experiência, na

participação ativa dos estudantes, e no engajamento com o mundo ao seu redor, continuam a ser relevante na atualidade (Dewey, 1979a; Costa; Monte, 2022).

As ideias de Dewey nos lembram da importância de oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver suas potencialidades e se tornarem cidadãos ativos, críticos e de aprenderem a pensar e de agir de forma ética, de igual forma, também participativa, ativa. Pois, segundo (Araújo, 2017, p. 25) essa era a marca da Escola Nova, que teve seu início na Inglaterra em 1889 com a *New School*, apreciado pelos Estados Unidos da América por meio da metodologia de John Dewey, influenciado por William James, e que por fim chegou ao Brasil por meio de Anísio Teixeira, que abraçou a ideologia pedagógica filosófica-educacional de Dewey.

Para tanto, em sua história conta-se que, correu atrás de estruturas que teorizassem e lhe fundamentassem a defesa “[...] da educação pública, evidenciando que os serviços educacionais haveriam de ser, para a população e para o governo, parte dos serviços públicos de maior relevância” (Magoga; Murano, 2020, p. 4).

Figura 5 - Anísio Teixeira e John Dewey



Fonte: <https://n9.cl/zd7k9>

Dessa forma, a história nos confirma que,

Suas bases teóricas de pensamento foram construídas em contato com o pensamento de John Dewey, sobretudo sua concepção de democracia e mudança social. Dewey, ao lado de Charles S. Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), construiu uma visão de mundo que ficou conhecida como pragmatismo (Nunes, 2010, p. 36).

Dewey, através de sua visão e compromisso com a educação como um meio de transformação social, prossegue influenciando, todos que buscam uma educação de qualidade, inclusiva, pública, democrática, para todos, tendo em vista que: “A educação é, portanto, uma incentivo, um alimento, um cultivo” (Dewey, 1979b, p.11).

Nesse seguimento, auxiliou-nos a entender a necessidade de uma renovação na educação e sua forma de se ensinar. Porque na Europa do século XVIII já havia o pensamento escolanovista no ensino, nos Estados Unidos da mesma forma, e o mundo estava passando por grandes mudanças, devido à Guerra Mundial, como de fato aconteceu, não somente uma, mas duas, sendo a Primeira Guerra Mundial em (1914–1917) e a Segunda em (1939–1944) que somaram a perda de 60 milhões de pessoas, além da destruição das cidades e plantações (Aguiar Neto; Sereno, 1999), de igual maneira descreveu os fatos (Hobsbawm, 1995).

Foi exatamente nesse contexto, no final do século XIX e primeiras três décadas do século XX que as ideias de uma escola nova surgiram no Brasil, sendo Dewey o mentor que inspirou intelectuais dessa época, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Azevedo, entre outros, que almejavam uma educação escolanovista, que fizesse a transição da tradicional educação fundada na Pedagogia da essência para uma educação nova, a da existência, conforme é apresentado com maestria na obra *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas* por Suchodolski (2000).

Não somente isso, mas Saviani (2021) em seu *bestseller*, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, apresentou a tentativa de equilíbrio entre as pedagogias tradicional e a escola nova no período de (1932–1947). No entanto, sabe-se que o movimento teve auge entre (1920–1932) eclodindo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Contudo, o pensamento escolanovista já estava presente desde o início da Primeira República (Nagle, 1976).

Nesse contexto, Saviani (2021) dissertou que Francisco Campos, um dos integrantes do movimento Escola Nova, foi empossado como Ministro da Educação e Saúde Pública, juntamente com Mário Casasanta, assim uma reforma pública estava instaurada 1927–1928. Nesse ínterim, aparece a Reforma Francisco Campos, que baixou pelo menos sete decretos:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (Saviani, 2021, p. 195-196).

Os decretos demonstram o interesse escolanovista, pois até então não havia um conselho de educação, muito menos organização superior que adotasse o regime universitário, de maneira igual, um ensino secundário que as escolas fossem públicas e democráticas, algo que sintetizava o ideário da escola nova. A respeito, nesse período, a saber, depois da Proclamação da República em 1889, algumas mudanças no ensino ocorreram na nação, por exemplo:

A República veio pôr abaixo tal influência e o poder que dela emanava e era exercido pela Igreja nos ambientes escolares. Com a queda de uma instrução primária puramente confessional — voltada aos dogmas católicos —, a Igreja perdeu espaços políticos em meio aos estratos sociais e escolares. Tais mudanças levariam a embates entre defensores de uma educação confessional e privada e defensores de uma educação laica e pública. Os embates se projetaram expressamente a partir dos anos 1930 até à década de 1960, quando foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (1961) (Santos; Ribeiro, 2019, p. 41).

Santos e Ribeiro (2019) nos deixaram a contribuição sobre a recepção do ideário da Escola Nova, que influenciou na primeira LDB no ano de 1961. No entanto, antes dessa época, não tínhamos Leis educacionais que visassem a universalização educacional, como já havia acontecido nos países vizinhos do Brasil.

Sobre o ocorrido, assim verbalizou Saviani (2008):

O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo (Saviani, 2008, p. 12).

Nesse contexto de renovações, mudanças e busca pela metodologia que mudasse o ensino no país, sugeriram vários ensaios pedagógicos, sendo a ênfase na Escola Nova, que trazia novos ditames educacionais, democráticos, ativos e progressivos, alinhados a filosofia educacional de Dewey que é o ícone escolanovista seguido por Anísio Teixeira, por conseguinte Lourenço Filho e mesmo antes nas atuações de Azevedo entre outros intelectuais políticos e educacionais na década de vinte no Brasil.

CAPÍTULO III

A ESCOLA NOVA: ORIGEM, DEFINIÇÃO E ESTRUTURA

A origem do Movimento Escola Nova no Brasil, teve sua estruturação entre as décadas de 1920 e 1932, sendo de grande importância o acontecimento na história da educação brasileira. No entanto, segundo Lourenço Filho (1963) o que chamamos de escola nova, outrora era reconhecida como pedagogia contemporânea. Porém, ao se falar escola nova, se tem a ideia de uma educação de espírito crítico, mesmo que o termo escola pareça limitador, sua atividade não o era.

Ademais, é sabido que o Movimento Escola Nova surgiu com o intuito de dar respostas à nova metodologia educacional, tendo em vista que a pedagogia predominante no Brasil trazia consigo uma educação tradicionalista. Por isso, a história nos afirma que Azevedo fez inúmeras críticas a esse sistema educacional, e assim se posicionou:

Sua crítica começou a ganhar forma, sobretudo, com o advento do movimento escolanovista na década de 1920, quando Azevedo mostrou-se insatisfeito com a forma como a educação vinha sendo ofertada no Brasil, em um momento marcado por uma crise política, social, econômica e cultural que, por consequência, desencadeou, naquele período, intensas lutas e discussões educacionais (Sabatine; Volpato, 2022, p. 262).

Ademais, no exposto acima, o surgimento da proposta escolanovista, trouxe uma série de mudanças, num período de transformações sociais, políticas e econômicas que o país atravessava (Teixeira, 1977). Nessa linha de raciocínio, Veiga (2007) descreveu que:

Desde a última década do século XIX, os movimentos de renovação da pedagogia e da prática escolar estiveram sintonizados com as novas dinâmicas da sociedade: o desenvolvimento das ciências e de novas tecnologias, a extensão do modo de vida urbano, o trabalho industrial, as novas profissões, a consolidação do capitalismo, a heterogeneidade social. Mas ampliaram-se também a participação política e o anseio por democracia (Veiga, 2007, p. 217).

É nessa conjuntura que a proposta da *Escola Nova* objetiva uma reformulação completa do sistema educacional, com vistas a modernizá-lo, de igual forma, adaptá-lo às exigências da sociedade em evolução (Nagle, 1976). Os princípios basilares do movimento abarcavam a valorização da criança no processo de ensino-aprendizagem, sendo prático e experimental, a formação integral do educando e a promoção da educação para a cidadania.

Além disso, Lourenço Filho (1963) nos apresenta *a priori* a origem da escola nova:

Na origem e evolução do movimento da escola nova há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a êsse sentimento, determinado pela complexidade social decorrentes da industrialização, e pelas formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados dêste século, e, enfim, da guerra-fria, em que temos vivido e ainda agora vivemos (Lourenço Filho, 1963, p. 23).

Nesse contexto, Giorgi (1986) contrapondo-se a escola tradicional, descreveu que:

[...] a Escola Nova seria a educação adaptada à sociedade industrial, vista como a primeira sociedade na História em que a mudança, a constante transformação das relações sociais, é uma das características básicas. Uma das expressões mais caras ao escola-novistas é “educação para uma sociedade em mudanças” (Giorgi, 1986, p. 16).

A princípio, essa dissertação pontuou que o termo escola nova, surgiu na Inglaterra, de igual maneira na França, ainda na Suíça, também na Polônia, não obstante, na Hungria, e dando sequência em outras nações, tudo isso aconteceu a partir de 1880, postulou Lourenço Filho (1963). Haja vista que o movimento escola nova tomou grandes proporções, eclodindo nos demais países da Europa. Além disso, Lourenço Filho, explicitou, o que aconteceu a partir do Movimento Escola Nova:

Em tal fase de entusiasmo, prolongada até 1930, deu-se grande desenvolvimento aos sistemas públicos de educação em muitos países e, na maioria deles, introduziram-se princípios e práticas da educação renovada no ensino público; manifestou-se crescente interesse pelos estudos de biologia e psicologia da infância e adolescência, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem, e da função dos programas de ensino (Lourenço Filho, 1963, p. 26).

Essas manifestações escolanovistas na Europa, Ásia, Inglaterra e no EUA, contribuíram para a reconstrução, formalização do ensino, pois a partir desses apontamentos, percebe-se as ideias de John Dewey, dissertadas em suas clássicas obras, a saber, *Vida e Educação* (1967), *Democracia e Educação* (1979b), ainda em *Experiência e Educação* (1979a), outrossim em seu *Credo Pedagógico* (1897) e as demais.

À medida que crescia o pensamento escolanovista, rumores em prol de reformas eram ouvidas. Sendo assim, essas ideias inovadoras do Movimento Escola Nova, foram disseminadas por meio de publicações de artigos, ensaios, também em congressos e debates, envolvendo diversificados intelectuais, pedagogos e educadores. Entrementes, verbalizações do ideário da

escola nova foram encontrados nos pressupostos de Rui Barbosa (1849 - 1923), que foi reconhecido como: “Homem informado sobre a realidade europeia e conhecedor da realidade brasileira [...]” (Machado, 2010, p. 13). Além disso, sabe-se que cinco volumes dos cento e vinte e sete escritos por ele tratam sobre a educação pública.

Ademais, a história sobre Rui Barbosa, nos afirma que:

Ele buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação. Para fundamentar sua análise, recorreu às estatísticas escolares, livros, métodos, mostrando que a educação, nesses países, revelava-se alavanca de desenvolvimento (Machado, 2010, p. 16).

Não somente ele se destacou sobre o interesse pela educação democrática, e pelas reformas educacionais que vieram acontecer, e que foram necessárias. Contudo, além de Rui Barbosa, também encontramos a voz feminina no período do movimento escolanovista. Essa figura é Cecília Meireles, que deixou sua contribuição literária e foi uma das signatárias no documento dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

Cecília Meireles (1901–1964), conhecida como “[...] autora de vários gêneros literários – poesia, prosa, conto e crônica –, [...] desenvolveu intensa e marcante atividade como educadora [...]” (Lôbo, 2010, p. 11-12), no entanto, essa parte de sua vida não é conhecido. Entretanto, sabe-se que: “[...] como conhecedora da habilidade escrita e da interferência desta no processo de propagação e eternização de ideias, utilizou-se de tal instrumento para pensar e fazer pensar a educação nas décadas iniciais do século XX” (Silva; Machado, 2022, p. 3).

Ademais, esteve à frente de lutas para combater o analfabetismo no Brasil no período das grandes transformações urbanas, socioeconômicas, políticas e educacionais de sua época, por meio da literatura (Ibidem). Suas publicações no Diário de Notícias, onde publicava artigos promissores a respeito de uma nova pedagogia, a escolanovista. Assim sendo, Lôbo (2010) escreveu que Cecília publicou um texto de Adolpho Ferrière, educador suíço: “Produzindo a oposição entre o tradicional e o novo espírito da educação, mostrava a profundidade ignorada do processo educativo e denunciava a ilusão da transparência [...]” (Lôbo, 2010, p. 25). A partir da apresentação de Ferrière, objetivava instituir modernos princípios, que rompessem com as construções tradicionais educativas, e que ao mesmo tempo, introduzissem uma nova atitude pedagógica (Ibidem).

Figura 6 – Cecília Meireles em Evento na Associação Brasileira da Educação



À direita está Fernando de Azevedo. Além de signatária, Meireles tinha uma coluna no jornal *Diário de Notícias* entre 1930 e 1933 em que escrevia sobre educação. Foto: IEB/USP

Fonte: <https://n9.cl/wv3hw>

Além de Cecília Meireles, encontra-se o nome de Noemi Marques da Silveira Rudolfer, que nasceu no dia 8 de agosto de 1902, na cidade de Santa Rita do Viterbo, São Paulo, e a história nos diz que aos dezesseis anos se formou alcançando o título de Professora do Ensino Primário, na tradicional escola Padre Anchieta, depois teve seu contato com Lourenço Filho, ganhou bolsa de estudo para os EUA, algo notório para uma mulher de sua época, bem aplicada ao que queria, foi convidada por Lourenço Filho para assinar junto o documento *O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, o qual aceitou e assim consta no documento seu nome (Correa-Silva; Gonçalves, 2019, p. 279–280).

A outra mulher que se sabe de sua participação no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, é Armanda Álvaro Alberto que,

[...] nasceu em 10 de junho de 1892 no Rio de Janeiro e faleceu na mesma cidade em 5 de fevereiro de 1974. Era filha de Álvaro Alberto da Silva e Maria Teixeira Motta e Silva. Estudou em casa com professores particulares e frequentou alguns cursos no Colégio Jacobina entre 1912-1914, onde também iniciou carreira de professora em 1917 (Mignot, 2002 *apud* Moraes, 2013, p. 183).

Armanda, começou sua vida de educadora em Angra dos Reis–RJ, porém via que a educação em sua época não conseguia atender a todos, principalmente as mulheres, sendo assim estabeleceu uma Escola Proletária de Meriti em 1921 na área rural do Rio de Janeiro. Mas continuou em busca de melhorias, onde foi atrás,

A preocupação por melhores condições educacionais no Brasil levou Armanda à presidência da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em 1923 e à participação na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Além disso, na Primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927 na cidade de Curitiba, a Escola Regional de Meriti recebeu aprovação por voto de aplauso (Moraes, 2013, p. 184).

Diante dessa apresentação percebe-se o porquê de seu nome como signatária no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, mas segundo Moraes (2013) ela entrou em conflito o governo de Getúlio Vargas, que a levou à prisão. Silva e Machado (2022) reforçam: “Inicialmente atentou mais à dimensão política que pedagógica da reforma. Por adesão aos movimentos partidários, Aliança Nacional Libertadora (ANL) e União Feminista do Brasil, foi considerada comunista pelo Estado Novo e tornou-se prisioneira em 08 de outubro de 1936” (Silva; Machado, 2022, p. 6).

A influência de Armanda foi algo notório na educação, por meio da Escola Proletária de Meriti, que se tornou exemplo para a vida; Lourenço Filho, que percebeu os ideais escolanovistas na estrutura dessa escola regional, que visava a saúde, alegria, trabalho e a questão da solidariedade, além de um currículo diferenciado na formação educacional que atendesse a sua clientela que trazia uma pedagogia de Montessori, mas que com o tempo buscou renovações (Moraes, 2013).

Da mesma forma que essas três mulheres: Cecília Meirelles, Noemi Marques, Armanda Álvaro Alberto deixaram suas contribuições na formulação do pensamento escolanovista, bem antes encontraremos fortes pressupostos de Spencer (1863) por meio de sua obra *Educação Intelectual, Moral e Física*, onde expressou: “A categoria de conhecimentos que em grande parte é ignorada nas nossas escolas é aquela que preside á justa realização dos processos que tornam possível a vida civilizada” (Spencer, 1888, p. 29).

Ao falar de categoria de conhecimentos, questiona a frivolidade das pessoas de sua época por ciências que não contribuem para a evolução do ser humano em sociedade, mas o aprisionam em seus pequenos mundos. Por isso, criticou a educação como era ofertada nas escolas a seu tempo e sugeriu uma mudança, uma evolução:

Aquillo que os cursos das nossas escolas desprezam quasi completamenie é precisamente aquillo que mais intimamente diz respeito aos negocios da vida. As nossas industrias morreriam, se os homens não principiasssem a adquirir conhecimentos, conforme podem, depois de se dar por acabada a sua educação. E taes industrias jamais existiriam se não fossem as informações accumuladas e transmittidas de seculo em seculo por meios completamente alheios ao ensino official (Spencer, 1888, p. 39-40).

Claro que, nas palavras supracitadas, a influência da revolução industrial estava em xeque, mas não somente isso. No entanto, para sua época, expressou tamanha sabedoria no que tange as discussões sobre educação e as categorias de conhecimentos, e assim nos deixando orientações para a sociedade futura:

Fallando seriamente, não é um facto espantoso, sabendo-se que da educação dos filhos depende a sua vida ou a sua morte, a sua ventura ou sua desventura, que não se diga uma única palavra sobre a educação d'aquelles que dentro em pouco serão chefes de família? Não é realmente monstruoso abandonar o destino de uma geração nova aos azares dos costumes desassisados (alienados), ás paixões, á phantasias, adicionados ás observações das amas ignorantes e aos prejuizos das avós? (Spencer, 1888, p. 41- grifo nosso).

Os ensaios de Spencer deixam transparecer seu desejo por uma nova educação que completasse o ser humano depois dos aprendizados básicos adquiridos pelas ciências naturais, pelas ciências concretas e por aquela de ordem físicas. E a contribuição primeira depende dos pais, pois para Spencer, eles podem ser os culpados ou mediadores de uma construção sábia. Ademais, declarou que para regular as atividades humanas, seria necessário o conhecimento das leis da vida, ou seja, suas experiências, principalmente no viés filosófico (Spencer, 1888, p. 49–51).

O intuito não é exaurir o assunto, mas mostrar as influências externas sobre um ideário escolanovista que estava em efervescência na Europa que veio se alocando rapidamente nas terras brasileiras. As mudanças educacionais estavam acontecendo e os pensadores nas décadas de vinte e trinta disseminavam suas percepções sobre o ensino que o Brasil precisaria ter, e assim tudo foi se formalizando, alguns sendo perseguidos, outros trazendo respostas, reformas, decretos legislativos (Santos; Ribeiro, 2019; Saviani, 2021).

Sendo assim, o *Movimento Escola Nova* exerceu uma influência significativa na criação de novas instituições educacionais, como as escolas-modelo e os centros de experimentação pedagógica, que se tornaram referência em todo o país, e a respeito, postulou Oliveira (2019)

em sua tese de doutorado, onde aborda *Da Escola prisão à Escola Parque*. A respeito da temática, Ficanha (2014) segue a mesma linha de investigação acerca da escola parque. Dessa forma, o impacto transformador que o *Movimento Escola Nova* realizou na educação brasileira é indiscutível ao contribuir para o desenvolvimento de práticas humanizadoras e democráticas, consoante as vivências de cada educando (Dewey, 1967).

A influência do Movimento Escola Nova ultrapassou as fronteiras do Brasil, sendo reconhecida internacionalmente como uma importante referência no campo da educação. Nesse diapasão, merece nota: “O movimento pedagógico que ficou conhecido como “Escola Nova”, surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, onde também ganhou outras denominações, como Escola Progressiva, ou Escola Ativa” (Oliveira, 2019, p. 36). Isto evidencia sua magnitude, tal qual o seu legado deixado na História da Educação, que contribuiu numa contínua inspiração aos educadores e pesquisadores em todo o mundo.

Em síntese, o Movimento Escola Nova representou significativamente na forma como a educação era concebida no Brasil, trazendo novas perspectivas, práticas e valores para o sistema educacional, contribuindo para a transição da pedagogia tradicional para pedagogia nova (Dewey, 1979a; Saviani, 1999a).

Para tanto, os impactos promovidos pela Escola Nova ainda são sentidos na atualidade, por suas ideias e princípios orientando as discussões e os debates sobre os rumos da educação brasileira e legislação educacional: “A Constituição de 1934 foi considerada uma das mais avançadas da época e nela constou um capítulo inteiro dedicado à educação. Teve uma grande influência do movimento da “Escola Nova” (Locco, 2009, p. 31). Não somente isso, mas conforme a investigação de Lima, Lima e Machado (2024), presumiram:

[...] que os fundamentos pedagógicos gerais inseridos na BNCC foram precognizados pelo ideário da Escola Nova, enquanto movimento que visava uma escola transformadora e moderna, capaz de colocar a sociedade na esteira do progresso, num mundo em acelerada transformação (Lima; Lima; Machado, 2024, p. 25).

Nesse desenvolvimento, Oliveira (2019) descreveu a ideologia da Escola Nova,

No setor educacional, eram difundidas as ideias pedagógicas da Escola Nova, que resultaram em reformas do ensino público em vários estados do país. Esse movimento defendia que o aprendizado deveria ocorrer através da atividade prática, numa relação de troca de experiências entre professor e aluno, se opondo à educação tradicional (Oliveira, 2019, p. 17).

Ademais, o Movimento da Escola Nova no Brasil foi influenciado pelo contexto histórico do início do século XX, marcado por profundas mudanças e transformações sociais tanto no Brasil como no restante do mundo. Nessa época, o país vivenciava o início de um processo de urbanização e industrialização, demandando, assim, novas abordagens educacionais para capacitar os indivíduos a enfrentarem os desafios da vida urbana e do mercado de trabalho cada vez mais competitivo (Romanelli, 2014).

Entre causas e efeitos, é sabido que a educação brasileira sofreu e aderiu às mudanças básicas. No entanto, havia muito a ser feito para aprimorar nosso sistema educacional, principalmente no que tange as políticas públicas educacionais, que vive em constantes reformulações (Saviani, 1999b). Contudo, as marcas educacionais deixadas pelo Movimento da Escola Nova nos fizeram refletir sobre a importância de buscar constantemente adequações no ensinar e no educar, para que as práticas pedagógicas transformassem o ser humano.

Conseqüentemente, a finalidade deste subtópico, foi definir o que de fato é a Escola Nova e sintetizar suas características, seus aspectos fundamentais, visando compreender sua relevância para a educação brasileira. Sumariamente, para dar respostas aos objetivos específicos do movimento escolanovista, contar-se-á com os teóricos Lourenço Filho (1963) que em sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, nos apresenta com clareza sobre isso, igualmente as ponderações de Giorgi (1986) em sua publicação *Escola Nova*.

A seguir, nessa tessitura, as posições de Nagle (1976) por meio de sua excelente obra *Educação e Sociedade na Primeira República*, descreveu sobre as quatro fases da Escola Nova, desde 1889 até 1918, sendo que a partir de 1920 começaram a ocorrer as reformas educacionais nos estados brasileiros. Romanelli (2014) deixa sua contribuição nesta investigação, através dos fatos ocorridos antes e até 1930 no Brasil.

Ainda, a pesquisa de Bevilaqua (2014) acerca da Escola Nova e sua influência e impacto que causaram na educação brasileira, veio a somar na argumentação. Por conseguinte, observações sobre o Movimento e seus representantes serão feitas sucintamente, para que assim, possa-se caminhar para o terceiro capítulo dessa pesquisa.

Os representantes do movimento escolanovista, merecem ser citados nessa investigação, tendo em vista a grande contribuição que deixaram para a reconstrução educacional no Brasil. Para tanto, foram chamados de reformadores da educação por meio de seus escritos condensados pelo ideário da escola nova, bem observado por (Santos; Ribeiro, 2019).

3.1 *Os Representantes do Movimento Escola Nova no Brasil*

O Movimento Escola Nova no Brasil contou com diversos representantes de tamanha relevância, que contribuíram significativamente para sua difusão, tal como na implementação em todo o território nacional (Ribeiro, 2020).

Acerca desses representantes, a história da educação brasileira (Romanelli, 2014; Veiga, 2007; Saviani, 2021), nos informam renomadas pessoas, influentes na política, na educação, na formação e na literatura. Portanto, pois por meio de suas atuações, o cenário brasileiro foi totalmente mudado, ou seja, chamado à mudança no que tange ao novo modelo de educação que se esperava.

3.1.1 *Fernando de Azevedo*

Um dos principais representantes foi Fernando de Azevedo, um educador visionário, que além de ser um dos fundadores e diretores da renomada Escola Nova de São Paulo (Gross, et al. 2023), também desempenhou um papel fundamental como o principal responsável pela abrangente reforma do ensino secundário em nosso país.

A incansável dedicação de Azevedo e o profundo conhecimento pedagógico foram essenciais para a consolidação e fortalecimento desse movimento transformador da educação (Penna, 2010). Haja vista o pensamento de Azevedo estava aglutinado: “A análise sociológica para os aspectos históricos, econômicos, sociais, bem como para os aspectos relacionados à educação e à cultura [...]” (Baldan, 2012, p. 423) contribuem satisfatoriamente na formalização do ideário escolanovista no Brasil.

Consoante a educação, Sabatine e Volpato (2022) verbalizaram que para Azevedo:

[...] a educação seria um fator importante, mas não o único, de transformação social, na medida em que qualquer projeto de reconstrução nacional necessitava de uma força de trabalho suficiente, técnicos e universidades em que se desenvolveriam, no campo das diversas ciências, pesquisas teóricas e práticas (Sabatine; Volpato, 2022, p. 269).

A história de Azevedo está repleta de realizações e atribuições que recebera ao longo de sua vida, o qual merece o nosso respeito. Sua biografia nos dá total respaldo quanto ao porquê de sua importância na reforma acerca da educação e sua atuação nos governos que lhe convidaram para compô-lo. Ademais, sobre o arquivo de Azevedo, Castro (1994) declara-nos que,

[...] com cerca de 16.000 documentos, que abrangem o período de 1915 a 1974, o Arquivo Fernando de Azevedo constitui um dos mais completos entre os arquivos privados e pessoais. A documentação possibilita a reconstituição das atividades profissionais exercidas pelo titular como educador, sociólogo, administrador, jornalista e escritor (Castro, 1994, p. 213).

Os fatos em torno de Azevedo nos atualizam sobre os prêmios e inúmeras honrarias pela sua atuação destacada na vida pública. Sendo assim, Mortatti e Totti (2019) postulou que: “Recebeu importantes homenagens, títulos e prêmios por sua obra e atuação profissional, com destaque para o “Prêmio Machado de Assis”, da Academia Brasileira de Letras (ABL), em 1945, pelo conjunto da obra, em particular, pelo livro *A cultura brasileira*” (Mortatti; Totti, 2019, p. 769–770).

Outro fator interessante acerca de Azevedo sobre a educação comum, única, algo também defendido por Anísio Teixeira e Pascoal Leme (1904–1997), verbalizou que essa ideia sairia cara: “[...] a Fernando que, como Anísio, vê a escola comum (pública) como uma instituição que deveria tomar como principal referência o cidadão comum, afastando-se cada vez mais do modelo da educação “tradicional” que só se ocupava das elites” (Brandão, 2010, p 40).

Fernando de Azevedo, um dos proeminentes representantes do Movimento Escola Nova no Brasil, nasceu em São João da Boa Vista em 1894. Formado em Direito e Filosofia, ele foi um dos pioneiros na defesa da educação moderna no país. Azevedo foi um intelectual engajado, ocupando cargos importantes como diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e diretor da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade de São Paulo (Penna, 2010).

Ele difundiu os princípios do Movimento da Escola Nova no Brasil, defendendo a valorização da criança como centro do processo educativo, a aprendizagem baseada em experiências e vivências e a ênfase na educação para a vida prática (Mortatti; Totti, 2019).

Além disso, Azevedo contribuiu para a renovação dos métodos de ensino e a valorização da formação do professor. Outrossim, seu legado na educação brasileira é inegável, pois suas ideias e práticas continuam presentes na educação atual (Sabatine; Volpato, 2019). Fernando de Azevedo também se destacou como escritor, sendo autor de diversas obras que abordam temas relacionados à educação e à sociedade:

Tanto no verdadeiro relatório refletido que é o livro *Novos caminhos e novos fins*, súpula de sua experiência como reformador da educação no Distrito Federal, como em suas obras mais maduras como *A educação entre dois mundos*, *A educação e seus problemas* (1937), em suas ideias quanto à democratização da cultura (1945) e em *Sociologia educacional* (1940), Fernando de Azevedo

pensa a educação como sendo, em última análise, um problema de ordem filosófica (filosofia moral e filosofia social), comportando, portanto, uma discussão e explicitação de suas finalidades (Penna, 2010, p. 57).

Sua produção intelectual foi extensa e diversificada, abrangendo desde ensaios filosóficos até estudos sociológicos. Através de seus escritos, Azevedo buscava não somente compartilhar seus conhecimentos, mas também promover reflexões e debates sobre os desafios e possibilidades da educação no Brasil. A título de conhecimento, abaixo se observa as atuações de Azevedo, conforme Sabatine e Volpato (2022):

[...] Diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); Participou da Comissão organizadora da Universidade de São Paulo (1934); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); redator e crítico literário de *O Estado de São Paulo* (1923-26), jornal em que organizou e dirigiu, em 1926, dois inquéritos um sobre a arquitetura colonial, e outro sobre Educação Pública em São Paulo, abordando os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, e iniciando uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. No Distrito Federal (1926-30), projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino das mais radicais que se empreenderam no país. Traçou e executou um largo plano de construções escolares, entre as quais as dos edifícios na rua Mariz e Barros, destinados à antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação. Em 1933, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promoveu reformas, consubstanciadas no Código de Educação (Azevedo, 1971 *apud* Sabatine; Volpato, 2022, p. 267).

Além do mais, Azevedo também dedicou parte de sua carreira à prática educativa, e foi responsável por implantar diversas escolas inovadoras pelo país, aplicando os princípios do Movimento da Escola Nova, na prática, sempre em defesa da escola pública (Penna, 2010). Essas instituições de ensino foram um marco na história da educação brasileira ao romperem com os modelos tradicionais de ensino, e buscaram oferecer uma educação mais participativa e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos (Câmara, 2011).

Em suma, Fernando de Azevedo foi um visionário que deixou um legado impactante na história da educação brasileira. Haja vista Câmara (2011) descreveu sua atuação:

Quando assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, o educador Fernando de Azevedo mobilizou esforços em torno do projeto de organização de um sistema de ensino que fosse capaz de se constituir em parte

integrante do projeto da reforma social do Brasil. Durante os três anos que esteve à frente da Diretoria, nos anos de 1927 a 1930, tencionou reestruturar a Instrução Pública estabelecendo, para isso, a renovação interior da escola, na sua organização, nos métodos e nos princípios que deveriam instruir a ideia da escola renovada (Câmara, 2011, p. 177-178).

O fragmento supracitado é parte da reforma proposta por Azevedo que não se coadunava com o tipo de educação existente no Brasil de 1920. Por isso, sua atuação fez com que se pensasse um novo tipo de escola, que contribuísse na: “[...] resolução dos problemas (do analfabetismo, da ignorância, da doença), promovendo, por meio da escola reformada, a reeducação da sociedade” (Câmara, 2011, p. 179–180).

A partir de sua visão inovadora e comprometimento com a transformação social através da educação, fez com que outras reformas ganhassem forças, como se escreveu:

Por certo, a ótica renovadora instituída com as Reformas da Instrução, dos anos de 1920, nos estados de São Paulo, em 1920; do Ceará, em 1922; do Distrito Federal, em 1924; da Bahia, em 1925 e de Minas Gerais, em 1927, firmava-se na ideia de que era preciso fundar uma escola primária integral assentada nos conhecimentos científicos, racionais e técnicos (Câmara, 2011, p. 180).

A conclusão que se chega com os apontamentos, é que Azevedo, continua influenciando as gerações de educadores no cenário educacional do país. Sua vida e obra são um exemplo de como a dedicação e o compromisso com a educação podem gerar mudanças significativas na sociedade (Penna, 2010).

3.1.2 Anísio Teixeira

Até o momento, breves relatos foram apresentados sobre Azevedo, mas sua história preenche praticamente quatro décadas de excelente trabalho no campo político, jornalísticos, democrático e educacional. Porém, além de Fernando de Azevedo, outro representante do Movimento da Escola Nova de tamanha notoriedade foi Anísio Teixeira, um renomado educador, que é considerado um dos principais teóricos desse movimento no Brasil (Nunes, 2010).

De acordo com Nunes (2000): “Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900, filho de Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. [...] Casou-se, em 1932, com Emília Telles Ferreira, com quem teve quatro filhos” (Nunes, 2000, p. 10). Exerceu o cargo como secretário de Educação no estado da Bahia de maneira

crucial e desempenhou um papel fundamental na disseminação e expansão das ideias da Escola Nova por todo o país.

Figura 7 - Anísio Teixeira na Escola Parque em Salvador (1952)



Fonte: Fundação Anísio Teixeira

Sua visão inovadora e seu grande esforço em prol de uma educação mais inclusiva e progressiva deixaram um legado na história da educação brasileira (Souza, 2018). Entre causas e efeitos, pode-se afirmar categoricamente que sua vida, atuação, inteligência e obras disseminaram o pensamento escolanovista no Brasil (Mortatti; Totti, 2019).

Ademais, sobre a educação, se observa: “[...] destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando a ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição” (Cavaliere, 2010, p. 249). A contribuição de Anísio Teixeira para o Movimento da Escola Nova para a educação brasileira foi de suma importância na disseminação do ideário escolanovista (Saviani, 2021, p. 218–229).

O movimento, Escola Nova, trouxe inovações revolucionárias no que tange aos métodos de ensino, introduzindo práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e adaptadas às diferentes necessidades dos estudantes (Nunes, 2000). Além disso, houve um extraordinário reconhecimento, também de extrema importância na formação integral e contínua dos professores, valorizando o papel fundamental do educador no processo de ensino-aprendizagem (Souza, 2018).

Outra contribuição extremamente significativa foi o estímulo constante e eficiente à participação ativa e engajada dos alunos, buscando desenvolver a autonomia, a criatividade e o interesse apaixonado pelo conhecimento em todas as áreas do saber, com isso valorizava o pré-dio escolar, conforme Oliveira (2022):

Ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio diz que o aspecto mais impressionante dos problemas de educação pública, no Rio de Janeiro, era a insuficiência de escolas para atender as crianças em idade escolar (1932). As unidades planejadas por Anísio eram contra a ideia de que o papel da escola era, exclusivamente, o ensino da leitura, escrita e cálculo. Por isso, foram previstos nos novos prédios pátios para recreação e jogos, bibliotecas, salas ambientes de ciências, auditórios, salas de estudos sociais, cozinha e refeitório, com o objetivo de que a escola conseguisse cumprir a sua finalidade de ensinar a viver melhor, em uma comunidade civilizada (Oliveira, 2022, p. 23).

Isso implica dizer que para ele a educação tem que ser prioridade, tendo em vista que se esperava por um *Novo Brasil* que se reconstruísse por meio da educação, desejo esse aprimorado através dos ensinamentos adquiridos de John Dewey em sua primeira viagem aos EUA em 1927 e a “segunda em 1929 para realizar o mestrado na Universidade de Columbia, ocasião em que fez estudos com Dewey” (Saviani, 2021, p. 228). No mesmo seguimento, conta-nos Souza (2018):

[...] após as viagens à Europa (em 1925) e aos Estados Unidos (1927 e 1928), Anísio se liberta da forte influência jesuítica e da crença em uma fé revelada. Parece não ser exagero afirmar que a religião, enfim, cedeu lugar à educação, dali em diante seu novo credo. Segundo Mirian Warde, há nos escritos de Anísio no período 1920–30 um esforço em evidenciar que “[...] o encontro com os Estados Unidos preencheu, de forma positiva, a lacuna deixada pela Europa, que o desapontou em relação às alternativas sociais e, pior ainda, a respeito das orientações do pensamento filosófico, chamado de catolicismo”. A partir de 1929, Anísio se dedicou a seus estudos filosóficos. Ao mesmo tempo, assumiu cargos públicos na esfera educacional e participou ativamente das reformas educacionais e campanhas pró-instrução pública, laica e gratuita (Souza, 2018, p. 60-61).

A história acerca de Anísio Teixeira nunca mais foi a mesma, após seu contato com o filósofo e pedagogo John Dewey (1859–1952), que lhe influenciou nos temas *democracia e educação, experiência e educação, filosofia e educação*, e como prova disso, escreveu sobre a pedagogia deweyana, conforme se observa na obra *Democracia e Educação (1979b)* onde consta seu prefácio com data de 1936, onde chamou Dewey de filósofo da democracia.

As colaborações inovadoras de Anísio Teixeira tiveram um impacto indiscutivelmente significativo e positivo na educação do país, proporcionando uma experiência educativa mais enriquecedora, profunda e efetiva, totalmente adequada às necessidades da época e preparando os estudantes para um futuro brilhante e promissor (Nunes, 2010). Em suma, Ribeiro e Jesus (2023) afirmaram que: “O envolvimento de Anísio Teixeira com as questões educacionais vai

desde a formação do homem, da sociedade por meio da educação escolar, como também em novas metodologias no processo ensino aprendizagem” (Ribeiro; Jesus, 2023, p. 200).

Não somente isso, mas: “[...] Anísio Teixeira defendeu a educação integral como forma de uma educação completa, que tivesse a formação emocional e intelectual. Nesse contexto, a escola seria o lugar das relações sociais democráticas” (Ribeiro; Jesus, 2023, p. 202). No intuito de parafrasear a postura educacional de Anísio Teixeira, o posicionamento de Cambi (1999), vem somar para a investigação:

A educação deve ser sempre mantida por uma necessidade, sendo necessário então rever profundamente os programas de estudo e os métodos de ensino típicos da escola tradicional, enquanto excluem qualquer participação motivada pelo interesse da criança, ligado diretamente às suas necessidades. Por conseguinte, a escola deve organizar-se sob medida para a criança, deve respeitar a natureza e satisfazer suas necessidades, organizando também processos de aprendizagem capazes de ser individualizados, pela oferta de uma série de opções de atividades, entre as quais a criança pode escolher livremente (Cambi, 1999, p. 529).

Em suma, a tese de doutoramento de Souza (2018) nos presenteou com suas contribuições, apontamentos, história e fatos sobre a vida de Anísio Teixeira (1900–1971); igualmente, Nunes (2000, 2010) descreve Anísio com precisão, suas formações, conquistas e atuação na educação democrática e social. A pesquisa de Cavaliere (2010) segue no mesmo padrão, contribuindo para a teorização das ideias do ilustre personagem sobre a educação integral; ademais, Oliveira (2022) postulou acerca das escolas experimentais de Anísio Teixeira e com isso buscou a reestruturação e inovação nos prédios escolares nos anos subsequentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Os registros históricos sobre a vida de Anísio Teixeira fez com que a educação brasileira tomasse novos rumos, devido à estagnação que a educação tradicional estava causando nos educandos, que não conseguia trazer avanços, novas reformulações, mas carregava consigo uma educação medievalista, isso não era mais suportável, tendo em vista que o Brasil estava em transformações desde a década de 1920, que somou com a Semana da Arte Moderna no Teatro de São Paulo, renovando todo conceito de arte (Souza, 2018).

Não somente isso, mas o fim da *Primeira Grande Guerra Mundial* e por conseguinte a criação da *Associação Brasileira de Educação (ABE)* em 1924, na mesma construção a quebra da *Bolsa de Valores em 1929* (Veiga, 2007; Romanelli, 2014; Saviani, 2021), e segundo Nagle (1976) o que existia no Brasil em 1920, nada mais era do que o pensamento “cívico-patriótico da educação popular, questão de natureza mais política que pedagógica” (Nagle, 1976, p. 240).

É diante desse contexto, que a história escolanovista no Brasil preparará o terreno para disseminar seus ideais inovadores, que contou com os seus três mais influentes disseminadores, apresentados, a saber, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e por conseguinte Lourenço Filho, que será explicitado no próximo momento dessa pesquisa.

3.1.3 Lourenço Filho e a Escola Nova

Outro renomado personagem que merece destaque como representante do Movimento da Escola Nova é Lourenço Filho. A seu respeito: “[...] pode dizer que é, hoje, pela autoridade de sua palavra, pelo número de seus discípulos e pela extensão de sua vida benemérita, uma figura patriarcal da educação brasileira” (Monarcha, 2010, p. 11).

Reconhecido por suas diversas obras e contribuições valiosas para a área educacional, ele foi um dos responsáveis pela criação do Instituto de Educação do Ceará de grande prestígio (Figueira, 2010, p. 30). Para tanto, sabe-se que:

O grande interesse de Lourenço Filho talvez tenha sido pelas crianças e, claro, pela educação infantil. Foi voltado para as crianças que ele se dedicou à formação de professores e aos cursos de magistério e foi também pensando nas crianças que ele salientava a importância da psicologia da aprendizagem na formação de professores. Para Lourenço Filho a principal capacidade de entendimento dos educadores infantis tinha de ser referente ao funcionamento da aprendizagem (Pedrosa; Duenhas; Ramos, 2021, p. 28).

Sua dedicação incansável em promover um ensino de qualidade e acesso igualitário à educação tornou-se fundamental para a consolidação e disseminação das ideias revolucionárias da *Escola Nova* em nosso país. No que diz respeito a isso, Figueira (2010) em sua dissertação, declarou que:

A participação do educador no movimento da Escola Nova no Brasil foi marcada por seu envolvimento na produção de livros como autor e como organizador da *Biblioteca de Educação*, que reuniu série de livros destinados a divulgar os princípios norteadores da Escola Nova (Figueira, 2010, p. 9).

Lourenço Filho, um ilustre professor e pedagogo brasileiro, nasceu em 1897 e desempenhou um papel crucial no movimento da Escola Nova. A sua abordagem inovadora e progressista teve um impacto significativo na educação brasileira, deixando grandes contribuições na área da educação (Monarcha, 2010).

Outrossim, defendia uma abordagem prática e centrada no aluno, posicionamento que coaduna com os precursores da *Escola Nova* e os demais personagens expostos na investigação em apreço, com objetivo de preparar as crianças para a realidade, e não apenas para o conhecimento teórico. Sua visão acerca da educação como prática social influenciou grandemente a maneira como a educação é concebida no Brasil até hoje (Ibidem).

A trajetória profissional de Manoel Bergstrom Lourenço Filho mostra que durante toda a sua vida ele se envolveu com as questões ligadas à educação, seja como mestre ou administrador, o que acabou por influenciar a sua produção literária que é constituída por obras teóricas e didáticas e traduções de obras estrangeiras, falando sobre e em defesa do movimento escolanovista, assim como sobre assuntos ligados aos problemas educacionais e como superá-los (Figueira, 2010, p. 29).

Sua contribuição para a Escola Nova é amplamente reconhecida, tal como, estudada e debatida na atualidade. Enfatizava a importância da educação inclusiva e da valorização das experiências individuais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e engajador (Monarcha, 2010), afirmação essa já presente nos seus ensaios educacionais e democráticos (Dewey, 1976, 1979a).

Figura 8 – Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Almeida Jr



Fonte: Bevilaqua (2014, p. 8)

Sua atuação como educador e defensor de uma educação transformadora continua a inspirar novas gerações e a influenciar as práticas educacionais ao redor do mundo (Figueira, 2010). Uma das contribuições marcantes de Lourenço Filho se encontra em sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1963) em sua oitava edição.

Nesta obra ele trouxe as bases do *Movimento da Escola Nova*, além dos sistemas que o compõe e a problemática estabelecida. A obra traz consigo o de melhor: “A obra não representa apenas um indispensável guia para todos quantos desejem compreender os problemas pedagógicos atuais, como também muitas das questões sociais e culturais de nosso tempo” (Lourenço Filho, 1963, p. 11).

O motivo desse trabalho deve-se ao pensamento estático que se tinha sobre a educação, portanto, percebe-se que: “As primeiras escolas haviam sido criadas em sociedades de singela composição, em que a ação da família, da igreja e da comunidade próxima, era bastante à formação educadora” (Lourenço Filho, 1963, p. 19). Porém, com o passar do tempo, seria necessário haver a renovação, mas isso não aconteceu, somente se aprimoraram os ditames tradicionais, com nova roupagem, mas sem avanços.

Portanto, ao revisitar as bases da escola nova e os sistemas, fez consciente de que: “A interação deste livro é proporcionar especialmente a educadores, mas também ao público geral, elementos de informação e reflexão nos quais tais perguntas possam encontrar respostas ou, ao menos, adequada direção para resposta” (Lourenço Filho, 1963, p. 20). Tendo dito isso, explicitou as raízes do movimento da escola nova, demonstrando sua relevância como uma nova pedagogia, novo modelo educacional, para seu tempo, que vivia em constantes transformações sociais, políticas, econômicas e, por conseguinte educacional.

As contribuições dos três notáveis representantes escolanovistas foi de suma importância para a disseminação e consolidação do *Movimento Escola Nova no Brasil* (Santos; Ribeiro, 2019). Os esforços e conhecimentos profundos, tal como a visão progressiva, ajudaram a moldar os princípios norteadores da educação brasileira, deixando um legado inegável que perdura até a contemporaneidade, para alguns, positivamente, em contrapartida, para outros um fiasco.

Sobre o Movimento Escola Nova no Brasil, merece a reflexão abaixo,

[...] o movimento escolanovista, liderado por três “cardeais da educação” — Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho — seus signatários articulavam preocupações com a educação, o debate político em torno de projeto modernizador de nação e as condições objetivas para a ação, criadas com a instalação da “Nova República”/“Era Vargas” e notadamente após a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930 (Saviani, 2008 apud Mortatti; Totti, 2019, p. 771).

Os três cardeais da educação, como foi supracitado, tiveram seus nomes registrados nas Reformas Educacionais, que moldaram a forma de ensino em sua época. Para tanto, a reforma de Azevedo já teve sua observação, e assim foi chamada: A Reforma Fernando de Azevedo e

as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930, dissertado por Câmara (2011), igualmente, a Reforma da Instrução Pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada, que contou com Cavalcante (2011), ademais, a Reforma A Instrução Pública na Bahia 1924–1928 de Anísio Teixeira, que teve a contribuição de Rocha (2011). Essas reformas, entre outras mais, podem ser encontradas no livro *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)* (Vidal; Miguel; Araújo, 2011).

As reformas foram ganhando proporções elevadas, e com isso contribuíram para que o pensamento escolanovista se avolumasse e, por fim, estabelecesse sua estrutura renovadora, para o país aderir ao documento fundamental, Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que buscava a transição do ensino tradicional para o ensino renovado (Magoga; Muraro, 2019).

À medida que as reformas avançavam, o intento da Escola Nova ia crescendo, influenciando a educação no Brasil, que estava para receber um golpe em 1934, com assunção de Getúlio Vargas ao poder (Saviani, 2021). Os questionamentos acerca dessa nova modalidade de educação foram pontuados nas décadas de vinte e trinta, até que em 1932 formalizaram o documento Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que contou com vinte e seis assinaturas de educadores, pedagogos e intelectuais da época, como se observa, à imagem abaixo:

Figura 9 - Os Signatários do Manifesto de 1932

Assinam o Manifesto:

Fernando de Azevedo	Roldão Lopes de Barros
Afranio Peixoto	Noemy M. da Silveira
A. de Sampaio Doria	Hermes Lima
Anísio Spinola Teixeira	Attilio Vivacqua
M. Bergstrom Lourenço Filho	Francisco Venancio Filho
Roquette Pinto	Paulo Maranhão
J. G. Frota Pessoa	Cecilia Meirelles
Julio de Mesquita Filho	Edgar Sussekind de Mendonça
Raul Briquet	Armanda Alvaro Alberto
Mario Casassanta	Garcia de Rezende
C. Delgado de Carvalho	Nobrega da Cunha
A. Ferreira de Almeida Jr.	Paschoal Lemme
J. P. Fontenelle	Raul Gomes

Fonte: (Miguel; Vidal; Araújo, 2011)

Segundo Saviani (2008), o manifesto,

[...] expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firma-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se consequentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos estados federados. O “Manifesto” apresenta-se, pois, como um instrumento

político, como é próprio, aliás, desse “gênero Literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920, especialmente a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (Saviani, 2008, p. 78).

O desenvolvimento dessa pesquisa, sucintamente, finaliza seu segundo capítulo, deixando claro que o *Movimento Escola Nova*, não foi apenas mais um movimento qualquer, mas sim uma renovação na educação do Brasil. Bevilaqua (2014) assim ponderou:

Do movimento resultaram conquistas históricas, tais como: o ensino laico, público e gratuito em todos os níveis, a responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros; o fundo financeiro da educação; a estrutura escolar e o programa de ensino, de acordo com o desenvolvimento biopsicológico do indivíduo (pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, e universidade); a diversificação do ensino no segundo grau entre humanas e profissional; o desenvolvimento da área de ciências exatas na universidade e a diversificação desta última em ensino e pesquisa (Bevilaqua, 2014, p. 5).

Por isso, no próximo capítulo pretende-se abordar sobre as condições em que vivia o Brasil diante de suas mudanças e aperfeiçoamentos políticos, religiosos e educacionais, comentar sobre as reformas educacionais e finalizar-se-á com o Manifesto de 1932 que desde o início desse trabalho, foi anunciado.

Após o *Manifesto de 1932*, a educação no Brasil tomou outras proporções, e um documento legislativo-educacional foi elaborado, e as adequações do ensino nas escolas passaram por renovações, deixando de ser estática e sendo progressiva, e acima de tudo democrática, laica e renovadora, sendo o educando o centro e participante do processo no ensino, algo que não era uma realidade no ensino tradicional.

CAPÍTULO IV

CONTEXTUALIZAÇÕES DA HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL ATÉ AO MANIFESTO DE 1932

Esse capítulo apresenta as contextualizações da história, sociedade e educação no Brasil até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, assinado por 26 educadores que almejavam uma renovação no sistema educacional do país, uma modernização. Sendo assim, o estudo teve como fio condutor a história das ideias escolanovistas no período de 1920 a 1932 no Brasil, quando veio a público o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Azevedo et al., 2010; Saviani, 2008, 2021).

Na verdade, o estudo discursa sobre o tema da Escola Nova, bem como as reformas educacionais no Brasil entre 1920 e 1930, destacando a importância histórica e social desse período para a educação brasileira. Está em questão a interpretação a respeito da Escola Nova, em particular como influenciou as políticas educacionais do país, promovendo mudanças significativas no sistema de ensino vigente (Vidal; Miguel; Araújo, 2011).

A conjuntura histórica do Brasil nas primeiras décadas do século XX foram marcadas por mudanças sociais, políticas e econômicas que impactaram diretamente o contexto educacional. Nesse sentido, Nagle (1976) postulou:

[...] a década dos anos vinte como o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, induzido, para outro, autônomo; constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira (Nagle, 1976, p. 12).

Ademais, sobre os pontos supracitados, houve manifestação no desenvolvimento do segundo capítulo acerca desses fatos e relevâncias no documento trabalhado, com intuito de se situar em qual marco histórico estávamos dissertando.

Dito isto, o país na *Primeira República* foi influenciado por novas demandas, de uma educação que se adequasse às necessidades da modernidade, impulsionando a busca por reformas educacionais que acompanhassem tais transformações (Nagle, 1976; Veiga, 2007). Diante disso, as mudanças foram abrangentes em diversos aspectos da educação, desde a estrutura física das escolas até os métodos de ensino e a formação dos professores. Silva (2024) em sua tese postulou acerca dos materiais para formação dos professores, sobre a qual a Editora Melhoramentos publicou vários trabalhos.

Nessa construção, Carvalho (2000) dissertou sobre *A Modernidade Pedagógica e os Modelos de Formação Docente*, fazendo a discussão entre a velha e a moderna pedagogia. Também expressou as contribuições de Lourenço Filho e de Fernando de Azevedo na difusão do pensamento da *Escola Nova*, com a justificativa de reformar a educação no cenário brasileiro.

A ideia de uma educação voltada para a formação integral do indivíduo ganhou destaque nesse período, refletindo uma preocupação em preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade (Saviani, 2021). Foi nesse contexto, que foram implantados os primeiros cursos de formação de professores, visando garantir uma qualificação adequada para aqueles que seriam responsáveis por mediar os conhecimentos a sociedade brasileira (Pereira, 2020).

As mudanças decorrentes desde o ano de 1889 até 1932 trouxeram avanços significativos para a educação no Brasil, contribuindo para a ampliação do acesso à escola e para a melhoria da qualidade do ensino. A partir disso, o período reclama por novos modelos pedagógicos e, nesse contexto, a Escola Nova surgiu como proposta de uma educação mais ativa, centrada no aluno e em suas experiências de vida (Moura; Santos, 2020).

Sendo assim, merece a comunicação a seguir:

É diante desse quadro de transformações — tanto no nível dos setores econômico, político e social, quanto no nível do setor cultural — que se deve analisar a escolarização, nas suas variadas facetas, em outras palavras, com essa apresentação construiu-se o necessário “vestíbulo” para a análise desse processo, pois foram apontadas as interrogações mais significativas (Nagle, 1976, p. 99).

No entanto, as mudanças, a nova maneira de ensinar e aprender enfrentaram resistências e desafios, uma vez que nem todas as escolas e regiões do país conseguiram acompanhar o ritmo das transformações (Azevedo et al., 2010). Por isso, mais uma vez, a contribuição abaixo, é digna de reflexão, a saber, como a educação estava sendo pensada, na sociedade: “Aceitando-se a idéia de que a sociedade brasileira do tempo passa de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”, torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenhou, no sentido de favorecer ou dificultar a passagem” (Nagle, 1976, p. 99).

Em suma, o contexto histórico do Brasil nas primeiras décadas do século XX deixaram um legado marcante para a educação, influenciando as políticas educacionais e demais documentos legislativos na época da *Primeira República* até a estruturação da primeira LDB de 1961 e suas reformulações, tal como as atualizações (Prachum; Skalinski Júnior, 2021). No mesmo diapasão, pode-se observar os fatos:

A conseqüência desse estado de espírito foi o aparecimento de amplas discussões e frequentes reformas da escolarização. O que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura

das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis (Nagle, 1976, p. 100).

A temática observada aqui, pode ser encontrada com mais detalhes nas pesquisas de (Teixeira; Teixeira; Maia, 2022); igualmente, os teóricos em sequência investiram tempo e precisão sobre os assuntos que nortearam o contexto da nação que passava por reformulações (Saviani, 2021; Nagle, 1976; Romanelli, 2014). Dessa forma, este capítulo, parte do princípio da história da educação no Brasil que trazia consigo desde a Proclamação da República o acúmulo de conhecimentos, científicos, teóricos, repetitivos (Oliveira et al., 2019).

Outrossim, mantinha-se a herança educacional estática, mesmo que tenha havido evoluções no processo educativo, conforme os teóricos da História da Educação no Brasil têm descrito, ainda se percebia essa herança. Em conformidade a isso, Saviani (2021) declarou, que: “Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu” (Saviani, 2021, p.129).

Portanto, percebe-se o desinteresse do governo imperial no que tange à responsabilidade com a educação, ou seja, não era prioridade, mas apenas meio de manobra política do governo. Haja vista que antes desse ocorrido, a predominância pedagógica era a mesma, a tradicional, e continuou intocável por muito tempo, até que os pensamentos da escola nova se desenvolvessem e seu ideário se formalizasse. A respeito do tradicional ensino: “Com exceção da voz baixinha, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino da aritmética e, naturalmente, toda a orientação para o comportamento das crianças” (Manacorda, 1989, p. 260).

Na obra de Veiga, *História da Educação* (2007), o assunto é dissertado e o mesmo caso é apontado. Não somente os autores acima mencionaram isso, mas pode-se contar com a pesquisa de Nagle (1976) que fez seu relatório acerca do entusiasmo pela educação, de igual maneira, sobre as reformas iniciais por meio da educação.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos (Nagle, 1976, p. 101).

Sendo assim, verifica-se a necessidade de retomar a discussão sobre as possibilidades e metodologia de ensino de uma educação ativa, progressista no contexto da formação básica,

que coadunasse com o viés da *Escola Nova*, e sobre suas bases, sistemas e compreensão, segundo (Lourenço Filho, 1963).

Portanto, a contextualização do pensamento escolanovista é necessária, e sua abordagem renovadora no Brasil desde 1920 a 1932, com a perspectiva de reconstituir sua genealogia, em particular no decorrer do século XIX. Essa genealogia, foi elencada desde os contextos dos séculos XVIII, XIX até a década de trinta do século XX.

Teve-se o cuidado sobre isso no primeiro capítulo e também no segundo, onde os pensamentos, ensaios e as metodologias de ensino foram apresentadas para fundamentar a contextualização das ideias escolanovistas, que começaram na Europa, passou pela Inglaterra, também nos EUA e por último chegou ao Brasil. Para tanto, a investigação segue o seu padrão bibliográfico, juntamente com análise dos documentos normativos na área educacional e política.

Tendo em vista, que textos legislativo-educacionais antes de 1932 que contribuiriam para apresentar o movimento escolanovista, estão estruturados em decretos de lei, como são apresentados nas reformas que antecederam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, também após, foram surgindo outros com intuito de argumentar a favor e disseminar a educação novista que o Brasil estava influenciado.

Porquanto, o único documento legal na área da educação, foi promulgado em 1827, logo após a proclamação da Independência do Brasil, mas não atendia a todos no que tange a educação, entre causas e efeitos, as reformas educacionais foram eclodindo nos estados brasileiros em busca de uma reconstrução no ensino de forma democrática, laica, para todos, integral, igualitária e que obrigasse o Estado a ofertar gratuitamente a população.

Os anseios elencados foram descritos no Manifesto e posteriormente fundamentados nos documentos legislativos em nossa nação, sendo a estrutura basilar de umas das grandes conquistas na luta pela educação e que atingisse a todas as classes sociais, indiferente de qualquer situação de gênero, religião, sexualidade ou genealogia.

Porém, a respeito desses fatos, se falará no desenvolvimento do capítulo. Outrossim, para responder à finalidade da pesquisa, a contextualização histórica da educação no Brasil desde meados do século XVI ao XIX seguirá seu curso, pois nessa periodização, predominavam os pensamentos de ensino europeu juntamente com o colonialismo de Portugal na sociedade brasileira, onde as classes existentes eram os nativos, os escravos como mão de obra barata e os dominantes oligárquicos (Fausto, 2006).

4.1 Contextualizações Históricas da Educação no Brasil (XVI AO XIX)

A educação sempre foi vista como algo prioritário para o bom desenvolvimento de uma nação, mesmo que a sociedade oligárquica não quisesse acreditar, ou melhor, não aceitasse, tendo em vista que, quanto menos a sociedade soubesse, melhor seria para governabilidade e imposição de seu regime (Saviani, 2008).

Entrementes, sabe-se que desde que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, veio se alastrando rapidamente em nosso país a visão europeia na política, na economia, na religiosidade, na cultura e na educação (Veiga, 2007; Romanelli, 2014; Nagle, 1976). Sendo dessa forma, a maior preocupação lusitana, *a priori* não era a educação, mas, sim, buscavam a expansão marítima nos comércios com outros povos, almejando conquistar novos mundos e se auto-proclamarem senhores sobre o mundo de sua época (Fausto, 2006).

Por conseguinte, ainda que houvessem trazido uma educação consigo, todavia não tinha características próprias, pois a postura seguia a metodologia da Companhia de Jesus. Conforme Saviani (2008): “A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (Saviani, 2008, p. 6).

Sequencialmente, julga-se relevante o exposto,

[...] o processo de colonização moldou o perfil de nossa sociedade. Se considerarmos, por exemplo, a opressão sofrida por indígenas e africanos, assim como as trocas culturais entre diversos grupos – ou o catolicismo como religião hegemônica e, ao mesmo tempo, a sobrevivência de diversas outras religiões de matriz africana –, teremos clareza da importância do período colonial para a construção do Brasil moderno (Zamariam; Leocádio; Pereira, 2018, p. 9).

Em síntese, o contexto se fez necessário para o alinhamento dos fatos, que foram desencadeados após a chegada de Portugal as terras brasileiras. A pesquisa, não se preocupará em retomar todo arcabouço histórico desde a chegada das embarcações portuguesas no *Novo Mundo*, mas se posicionará no quesito educação e a sociedade da época, tendo em vista questionar a pedagogia tradicional usada nesse período denominado *Colonial* nos séculos (XVI ao XIX) que se estendeu até segunda década do século (XX).

Assim sendo, nesse contexto, o regime político e estruturação do poder no Brasil, era predominantemente o coronelismo, e sua supremacia não era contestada, mas prevaleceu em toda Primeira República. Não somente isso, mas outros movimentos político-sociais e correntes

de ideias, como o socialismo, anarquismo, maximalismo, nacionalismo, catolicismo, modernismo e o integralismo, também fizeram parte desse contexto, descreveu (Nagle, 1976).

O estudo não tem a pretensão em se debruçar nas questões do colonialismo, todavia, alguns apontamentos são relevantes. Porque nesse contexto, houve predominância de uma educação sistêmica com nuances filosóficas-religiosas, devido à missão integradora dos soldados de Cristo, os jesuítas, que se posicionaram de tal forma, numa formação dos valores educacionais com uma postura metodológica da memorização, repetição dos pontos temáticos das disciplinas apresentadas (Saviani, 2021).

Ademais, a Companhia de Jesus estava amparada por Roma, no regime lusitano, por todos que adotaram o catolicismo romano como sua religião predominante. Não obstante, é sabido que o método usado pelos jesuítas era o *Ratio Studiorum*, ou seja, o plano de estudos da Companhia de Jesus (Franca S. J., 1952), que segundo os pesquisadores e teóricos da História da Educação e do Brasil (Veiga, 2007; Romanelli, 2014; Saviani, 2012, 2021), foi nesse período que se iniciou o pensamento de uma educação formal no Brasil pontuando um ideário pedagógico.

Além de uma educação tradicional, herança do período medieval, formalizado pelo clero romano e sua liderança maior na *Contrarreforma* de Trento em (1545–1648), impondo a nova filosofia e religiosidade com a premissa de cessar com as diversas religiões primitivas, e de igual forma suprimir o avanço do pensamento reformista do século (XVI) ocorrido na Alemanha pelo monge agostiniano Lutero, que se estendeu para outros países e continentes (Cotrim; Parisi, 1982). Com isso, a partir dos pressupostos da *Contrarreforma*, os povos indígenas, os escravos recebiam o ensino catequético e conseqüentemente Portugal expandia sua colonização das terras brasileiras.

Outrossim, nessa vertente histórico-educacional, também é percebido os assuntos acerca da escravidão, opressão, os abusos as mulheres indígenas e negras, tal como as crianças, a chacina dos indígenas e escravos, marcaram esse período, e fizeram com que os historiadores se unissem para denunciar e explicitar as barbáries que sofriam os nativos e os negros que vieram forçadamente para o Brasil (Pacheco Neto, 2015; Fausto, 2006) entre outros.

Além disso, as capitânicas hereditárias juntamente com os engenhos de açúcar, que se tornariam uma das maiores rendas do país colonizado, também a grande extração de madeiras, que recebeu o nome de *Pau Brasil*, ótima para mobílias, ainda merece nota o grande comércio dos indígenas, como se fossem moedas de trocas, de igual maneira, ocorria com os negros em

São Paulo, Rio de Janeiro e nas demais regiões da América Portuguesa (Zamariam; Leocádio; Pereira, 2018).

Em suma, a partir desses apontamentos primários, o Brasil é construído até sua independência em (1822) e assim a história do Brasil passou pelo colonialismo, sequencialmente pelo imperialismo e pela república, que tem seu fim na terceira década do século XX. Porém, sobre a educação, o ensino não contemplava a todos, não dava acesso a todos, e se conformava apenas numa estruturação tradicional, tendo como influência direta a hegemonia católica.

A esses fatos, postula-se que algumas reformas educacionais foram necessárias devido às imposições do regime da época. As reformas educacionais estão compreendidas no marco histórico de 1920 a 1946, sendo 21 no total, descritas na obra *Reformas Educacionais* de acordo com (Miguel; Vidal; Araújo, 2011).

Sendo assim, as reformas aconteceram em vários estados, e as interpretações foram diversas de acordo com suas propostas, que estavam permeadas com o ideário escolanovista, que fez com que os estados e seus idealizadores enaltescessem à educação como o instrumento de reconstrução do país, para que o analfabetismo fosse sanado, e o direito à escola e educação fosse de todos. Antes de elencar as reformas e seus objetivos, Nagle (1976) faz menção de uma reforma de suma importância,

A reforma João Luís Alves, estabelecida pelo Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, foi a medida mais ampla da União, pois reorganizou diversos aspectos do sistema escolar brasileiro. Mais ampla porque, no decreto, figuram dispositivos que interessam ao “ensino primário, secundário e superior, além de outros que se referem à administração escolar (Nagle, 1976, p. 140).

Em síntese, as reformas eram respostas à inquietude causada pelo regime educacional existente no país, pois já havia acontecido reformas na Europa, Inglaterra, na França e nos EUA. Nesse contexto, de igual modo, o Brasil se encaminhava para a reconstrução da educação, visto que esta ainda permanecia alicerçada nos velhos ditames. Tal fato possibilitou que os pensamentos e anseios escolanovistas começassem a ser fomentados em São Paulo, no Ceará, na Bahia, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, entre outros estados.

Sobre tais reformas, pontua Pereira (2020):

Em São Paulo a reforma se deu através da Lei n. 1750 de 8 de dezembro de 1920 assinada pelo Presidente do Estado, Dr. Washington Luís Pereira de Sousa, regulamentada pelo Decreto n. 3356 de 31 de maio de 1921. Em Minas Gerais, pelo Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928 que aprova o Regula-

mento de Ensino nas Escolas Normais e pelo Decreto n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928 que aprova os programas do ensino normal. A reforma gaúcha se deu através do Decreto 4.277 de 13 de março de 1929, assinado por Getúlio Vargas e Oswaldo Aranha, que “provê sobre o ensino normal e complementar do Estado”, pelo qual, é estabelecido o Regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul (Pereira, 2020, p. 274).

A pesquisa, em sua origem, aponta seu objetivo para o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932*, porém, algumas reformas foram surgindo, como foi supracitado, que fortalecia o ideário dos Pioneiros da Educação Nova. No entanto, não foi rapidamente que aconteceu a reconstrução de um país cheio de heranças do colonialismo, dominado pela ideologia neoliberalista, sempre se opondo a reconstrução estrutural de uma educação prioritária para todas as classes sociais do Brasil (Nagle, 1976; Romanelli, 2014).

Ademais, a história sobre a educação brasileira na década de vinte, nos apresenta dados preocupantes, assinalou Nagle (1976),

A década dos vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões, e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a Nação uma cota de 80% analfabetos – conforme os cálculos da época transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização” (Nagle, 1976, p. 112).

A vergonha expressada acima, sobre o alto índice do analfabetismo, nos faz pensar na urgência de uma reforma educacional. Porém, para isso acontecer precisaríamos de uma intervenção que causasse um impacto na forma de ensinar, formar e educar o ser humano integralmente.

Portanto, isso seria possível por meio de uma formalização de uma nova escola, que fosse ativa, integrativa, progressiva conforme foi defendido por Dewey, também por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho entre os outros pioneiros da Educação Nova no Brasil, que assinaram o documento que a princípio recebeu o título de *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, depois fora nomeado de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Miguel; Vidal; Araújo, 2011).

Mediante a isso, no próximo tópico serão dissertados os acontecimentos na sociedade da *Primeira República*, até que se pudesse formalizar o ideário da *Escola Nova* que já havia sido defendida na Europa, nos Estados Unidos, tendo como representante John Dewey (1859-

1952) que acabou por influenciar Anísio Teixeira, que nos presenteou com a exposição da *Pedagogia de John Dewey* (1980) onde a educação é apresentada como uma reconstrução da experiência com a pessoa, com a própria natureza e pelos anseios que todo ser humano possui indiferente da classe social (Dewey, 1967).

Conforme Dewey (1976) a vida, a experiência e a aprendizagem são indissociáveis, uma vez que são dependentes uma das outras na construção educacional do ser humano, consoante a isso, o filósofo e pedagogo, afirmava que a educação devia ser progressista, e ativamente, na postura intelectual, moral e física (Lourenço Filho, 1963).

Segundo a descrição acima, se tem o entendimento que John Dewey fora influenciado pelos pressupostos de Herbert Spencer (1820–1903) que descreveu a importância da educação estruturada em três aspectos do ser humano, o seu intelecto, a sua moralidade e a questão física, sobre essa influência, no capítulo dois dessa pesquisa, isso pontuado.

Haja vista que Spencer foi descrito como a individualidade filosófica mais ilustre de sua época no que tange ao progresso visionário da educação. Acerca da educação, ele qualifica as escolas de atípicas, mal estruturadas, que ainda se conservam os nefandos regimes do ultrapassado ensino tradicional, que eram vistos como implacáveis pelo aviltamento intelectual e moral (Spencer, 1888).

Os adjetivos usados acima acerca da escola e a pedagogia usada, pontuam uma necessidade, um anseio por algo novo, pois a crítica é na estrutura, na condução, a metodologia de ensino e ao orgulho, prepotência do racionalismo por achar que seria a resposta para tudo. Ainda sobre a educação, Spencer em sua época afirmou ser a questão das questões e se deveria pensá-la como método, pois via a educação como um problema primário, porém era estudado, pontuado em último lugar, acarretando maiores dificuldades (Spencer, 1888).

Portanto, entende-se que mediante a todos os apontamentos das contextualizações históricas, sinteticamente, por conseguinte, se explicita as características da sociedade no Brasil em 1920 a 1930, nos pontos da sociedade política, sua economia e os fatos sociais que tomaram conta desse período. Outrossim, ressalta-se que as questões supramencionadas, não se fará com profundidade, mas apenas contextualizações dos acontecimentos norteadores que nos deixe frente a frente com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932*.

4.2 A Sociedade e a Educação no Brasil (1920 a 1930)

A sociedade e educação do Brasil na década de vinte e trinta, estava pautada pelo poder do coronelismo, e aos grupos que faziam parte da classe dominante de sua época, a burguesia. Além disso, a educação no Brasil, nessa época, destacava-se pela pedagogia tradicional, que tinha a missão de catequizar os nativos, no entanto, essa visão foi perdendo a primazia e os jesuítas passaram ao ensino da classe dominante e aos seus filhos, assinala-se: “Ministrava uma educação de caráter elementar para os filhos de alguns colonos brancos, ensinando-os a ler, escrever e contar” (Cotrim e Parisi, 1982, p. 261). Nesse contexto, os homens integrantes da classe dominante tinham o ensino de uma educação de nível médio, enquanto para os demais, somente a educação básica, e de certo modo excludente.

Consoante a isso, os interesses primários foram se esvaindo e outros surgindo até que veio a *Reforma Pombalina*, que expulsou de vez os jesuítas de todos os domínios da coroa portuguesa em 1759, pois seu desejo concentrava-se em ter o domínio de tudo, e assim sistematizar a educação para formação dos interesses do seu país e não somente na vertente religiosa. Para tanto, o Marquês de Pombal queria modernizar o sistema educacional, e com isso dar ênfase às Ciências Experimentais com finalidade utilitária (Cotrim e Parisi, 1982).

Retomando o ponto da sociedade, político-econômica-social e contextualizações sobre a educação e por que houve a necessidade de acontecer as reformas educacionais, sendo o ápice *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), são assuntos que demarcam a sociedade da época do século XX. Nesse ínterim a temática sociedade política, na primeira década do Estado brasileiro, preservavam-se mediante as qualificações tradicionais, e assim sendo, suas regulamentações nucleares do seu sistema continuaram o mesmo no final da segunda década da Primeira República (Nagle, 1976).

Além disso, observa-se que:

[...] entre 1920 e 1929, o envolvimento do País em um clima de efervescência ideológica e de inquietação social; o maior grau de perturbação provocado pelas campanhas presidenciais; as pressões da burguesia industrial; as medidas de restrição adotadas na Revisão Constitucional de 1926; o desencadeamento do movimento revolucionário vitorioso de outubro de 1930 (Nagle, 1976, p. 3).

Os fatos supracitados, apontam-nos um desencadear de acontecimentos relativamente promissores, contudo, sem muito efeito no quesito educação. Pois, o tema não é enumerado pelo escritor *a priori*. Mesmo assim, sabe-se que as decisões subsequentes, farão com que uma medida seja adotada pelos idealizadores da educação, que teve seu início nas indagações acerca da educação tradicional e a necessidade de uma nova maneira de se ensinar, tão logo se houve

o posicionamento de uma pedagogia nova, com postura ativa e progressista, focada no discente e não apenas no docente.

Haja vista que o assunto, desde o final do século XIX já era filosofado na Europa, passando pelos Estados Unidos e no Brasil desde o século XIX até 1920, conforme Nagle (1976) foi se estruturando o pensamento escolanovista, que contribuiu para o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) e por conseguinte influenciou a Constituição de 1934, de igual forma os documentos legislativos educacionais da nação, a saber, à LDB, e segundo Lima, Lima e Machado (2024), a BNCC possui traços do ideário da Escola Nova, sobre isso, deixaram suas contribuições.

Antes que se esqueça, as inquietações no Brasil desde o século XVIII até 1932, contou com a grande influência do movimento iluminista que acabou por inflamar a Europa, contradizendo o absolutismo imperial e do clero, defendendo o conhecimento racional se contrapondo ao religioso, também se opunham as determinações mercantilistas, deram voz a educação, formularam o livro à Enciclopédia (1751–1780) em 35 volumes, que contou com a participação dos filósofos Diderot (1713–1784) e D’Alembert (1717–1783), também de Montesquieu (1689–1755) e Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), entre outros.

Acerca de Jean-Jacques Rousseau, é digno de nota apresentá-lo por sua influência revolucionária, por meio de sua obra *Emílio ou da Educação* (1762), onde apresentou sua epistemologia acerca da educação naturalística, também, o seu nome foi associado como influenciador na *Revolução Francesa* (1789) e visto como o Copérnico de seu tempo;

Suas doutrinas revolucionaram pontos de vista sobre o governo, religião e vida social; mudaram radicalmente as ideias dominantes sobre o matrimônio; obrigaram a reconstrução da Filosofia; inspiraram um novo movimento literário; e colocaram a educação em um novo rumo (Eby, 1976, p. 277).

A vida de um homem determinado por influenciar gerações, acabou por contribuir e nos deixou um legado na história em vários temas pertinentes que ainda são debatidos na atualidade. Entretanto, a exposição da citação de Eby (1976) é com intuito de lançar luz ao que acontece quando se luta por uma mudança no contexto, seja ele local, regional ou ao nível nacional. Dessa forma, continua-se com o anseio que haja uma transformação satisfatória dos setores apresentados, que se constitui como políticas de governo.

Além disso, seria desleal desassociar sociedade política, econômica, social e educacional, tendo em vista que estão entrelaçados na construção de uma nação. Contudo, sabe-se que

as questões políticas do Brasil em sua *Primeira República* viveram momentos políticos coronelista, a política dos Governadores se pautava nas condições objetivas da estrutura agrária dominante, além disso, predominava uma imobilização política, ademais surgiu a política dos Estados pelo presidente Campos Sales, que de certo modo impôs sua postura autoritária, de que o que pensavam os Estados deveria ser o pensamento da União (Nagle, 1976, p. 4).

A partir da política de Estados, inaugura-se a política do café-com-leite, porém tudo aconteceu com atividade oligárquica do coronelismo que transitava em toda a *Primeira República*, sempre delimitando o poder a um sistema de representações de seu interesse, com isso houve reações para quebrar essa política, sendo assim, alguns acontecimentos no final da *Primeira República* são importantes citá-las:

Sem dúvida, houve reações a essa política, especialmente na década final da Primeira República, com o objetivo de quebrar a forma de composição do poder. Se, de um lado, nessa década, a primeira eleição presidencial deu a vitória ao mineiro Artur Bernardes, a segunda, ao paulista Washington Luís, na terceira, quando se tentou reforçar a “dose do café” com a apresentação de nova candidatura paulista, a de Júlio Prestes, quebram-se os compromissos assumidos, motivo pelo qual – entre outros – se forma a Aliança Liberal (Nagle, 1976, p. 5).

À medida que a Aliança Liberal (AL) foi intensificada, lutava-se pela candidatura de Getúlio Vargas, se contrapondo ao acordo político café-com-leite, surgindo outra vertente político-econômica no Brasil para se acabar com o revezamento entre Minas Gerais e São Paulo. Contudo, nas urnas a (AL) perdeu, mas venceram pelas armas (Nagle, 1976).

O que se percebe, que toda aliança que se buscava fazer, tinha como premissa derrubar o sistema representativo vigente, e com isso oposições se manifestavam e o Estado Liberal acaba atuando como Estado repressivo diante das investidas partidárias, ora liberal buscando a democracia política, porém sinais de anarquismo eram vistas entre outros fatores que ocorreram no final da Primeira República, que tentando reverter o poder estrutural coronelista, presenciou as crises agrárias e a grande depressão de 1929.

Muitos outros assuntos poderiam ser elencados no contexto da política da sociedade de (1920 a 1930), porém não seria possível explicitar a todos, tendo em vista que o objetivo aqui é fazer contextualizações histórico-educacionais em direção do posicionamento do Manifesto de (1932) que foi um divisor de águas no que tange ao avanço da educação no Brasil, e com isso ocorreram as reformas educacionais que duraram até o ano de 1946.

Simultaneamente, buscava-se as diretrizes educacionais no Brasil, algo que veio se concretizar somente em 1961, conforme Saviani (2019): “Embora tivesse sido encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, só a 29 de maio de 1957 é que se iniciou, naquela Casa do Congresso, a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Saviani, 2019, p. 64).

No entanto, o texto da primeira LDB, de 1961, passou por morosidade,

Ao longo do ano de 1959 a referida Comissão trabalhou na elaboração de um novo substitutivo cuja redação final se completou em 10 de dezembro de 1959. E este acabou sendo o texto que a Câmara dos Deputados aprovou na sessão realizada em 22 de janeiro de 1960. O projeto finalmente aprovado pelos deputados foi encaminhado ao Senado através do Ofício n. 293, de 25 de fevereiro de 1960 (Saviani, 2019, p. 73).

O texto supracitado, teve 238 emendas, e com isso: “[...] pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação” (Saviani, 2019, p. 74). Sobretudo, depois da aprovação dos dizeres da LDB de 1961, por conseguinte, a LDB enfrentou novas reformulações, a saber, em 1968 e 1971, ocasionando as reformas da LDB (Leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971).

Para tanto, isso foi devido: “[...] a ruptura política levada a efeito pelo golpe militar de 1964 foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para garantir a continuidade da ordem socioeconômica [...]” (Saviani, 2019, p. 78). Dito isto, merece ressaltar que:

O ajuste em questão foi feito através da Lei n. 5.540/1968 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei n. 5.692/1971 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis (Saviani, 2019, p. 79).

E depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), passou-se estudar a uma nova LDB, tendo em vista que a de outrora se encontrava obsoleta, vindo a se concretizar em 1996 (Chaves, 2021).

Antes dos apontamentos legislativos reguladores da educação, é necessário apresentar o contexto da sociedade, cultura, religiosidade, economia que mediou a efervescência ideológica por uma educação nova, como descreve o *Manifesto dos Pioneiros da Educação de (1932)*

que apresentou o porquê desse manifesto e *dos efeitos às causas* o manifesto dos educadores em (1959). Não obstante, o próximo assunto a ser dissertado é o contexto que precede ao grande manifesto de (1932).

4.3 Contextos Sociais que Precedem o Manifesto de 1932

Os acontecimentos que precederam o manifesto de 1932, fala-nos das grandes conquistas civilizatórias e a inquietação do espírito humano diante da sociedade, também reconhecida como *República Velha*. Entrementes, assim aconteceu: “A máquina libertou o homem, tornando possível e efetiva a abolição do regime servil com a substituição da manufatura pela maquinofatura” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 12). Além do mais, nesse contexto, a sociedade aderiu ao desenvolvimento moral e intelectual, de igual maneira seu emocional.

Consoante a esses fatos, Azevedo nos apresenta as inquietações do espírito interior do homem e o que se almejava, saindo do campo místico para o positivo, com vista ao espírito científico. Nessa construção, a filosofia tem que ser adotada pelos métodos científicos. Mediante aos pressupostos elencados, sabe-se que um alinhamento social e libertário ainda estava por vir, pois a industrialização contribuiu de um lado da sociedade, enquanto para outros, a mentalidade continuava estagnada no tradicionalismo dos fatos sociais, antropológicos e culturais, os quais eram falados, porém, não experienciados.

Em suma, a declaração a seguir merece nossa reflexão por apresentar a postura da sociedade: “[...] com esse progresso mecânico e industrial que excedeu todas as fantasias poéticas e todas as previsões científicas, a sociedade passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 13). Quais eram as inquietações que estavam causando dores na comunidade da época? A falta de cultura brasileira universitária, e não somente isso, mas a falta de criticidade e “sem poder de sistematização, toda sua produção acusa, na sua falta de coerência e vigor, de largueza e profundidade, a ausência de contato com as fontes universitárias [...]” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 19).

No discorrer dos assuntos, pontua-se que a geração da *Primeira República*, trazia consigo uma alma antiga em busca de um mundo novo, a saber, uma educação nova que transpusesse a velha maneira educacional tradicionalista das memorizações e replicações do mestre-escola-aluno que perdurava desde o medievo. A construção de uma educação nova era necessária, quanto mais se podia ler como era a nossa educação, como descreveu Azevedo *et al.* (2010):

A nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperada na escola secundária, de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se desprende de aspirações e fórmulas vagas. Os debates parlamentares e as lutas políticas que se travavam “em torno do poder” e raramente “em torno de problemas”, podiam satisfazer a esse pequeno público das classes médias, de formação académica, cujos aplausos se reservavam aos homens que se disputavam a primazia, na astúcia dos manejos políticos ou no brilho dos torneios oratórios... (Azevedo et al., 2010, p. 20).

Ainda que correspondesse ao humanismo, a educação era imperativamente com facetas do império, sem progressão e sem atividade centrada nas questões psicopedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as ideias de John Dewey ganham notoriedade ao dizer que não conseguiríamos ter uma educação nova fora da experiência e democracia do ser humano, pois a educação tradicional é um acúmulo de conhecimento de cima para baixo, de fora para dentro e nunca de dentro para fora no sentido de aproveitar o que o aluno traz consigo de experiência social, emotiva para a educação nova progressista (Dewey, 1979, p. 13–21).

Após contextualizar pressupostos de Dewey que somaram para a educação nova, somente com as finalidades de transpor a tradicional, mas levar a sociedade a uma filosofia da educação novista no que tange a liberdade de ensinar a aprender que atingisse o ser humano não apenas intelectual, moral e social, mas também nas questões psicológicas (Azevedo et al., 2010).

A educação não pode ser algo estático, mas revitalizador, se em cada época se vive uma filosofia de vida, logo na educação não seria diferente. Assim, a educação deve ser uma política que alcance a todos, lhes dando condições para vivê-la da melhor forma em sua formação, não somente externa, mas também interna (Dewey, 1979b).

Portanto, é nessa dialógica educacional que foi se formulando uma nova educação, o novo método de ensinar e aprender para toda a vida do ser humano. Não foram ataques vazios a educação tradicional, foi uma construção a partir das necessidades de uma educação renovada, pois o país estava usufruindo de uma educação obsoleta, sem renovação, que era uma necessidade para a educação dos anos vinte e trinta do século XX.

Essa renovação ou inovação pedagógica, dissertaram Pies e Wachs (2014):

Na busca pela superação da concepção tradicional, que predominava até então e não se enquadrava mais neste mundo que estava e continua em modificação, e para suprir as novas necessidades da sociedade que está em transformação,

surgiram iniciativas visando à implantação de novas formas de ensino. Surge, então, a Escola Nova com uma proposta de inovação, formada por um conjunto de princípios que pretendiam rever os métodos tradicionais de ensino, propondo novas técnicas e novas ideias pedagógicas (Pies; Wachs, 2014, p. 44).

No demais, não se tinha uma política pública que contemplasse na íntegra a educação em todos os níveis, contudo devido ao pensamento escolanovista a partir de sua quarta fase de estruturação no Brasil: “[...] a fase que vai de 1918 em diante, de difusão, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo” (Nagle, 1976, p. 240), o assunto passou a ser formulado.

Assim, fizeram com que sua propagação e institucionalização fossem estudadas juntamente com o processo organizacional da instrução pública, que contariam com a operação nos Estados e no Distrito Federal, num quadro de inúmeras reformas educacionais (Nagle, 1976, p. 243). Nessa tessitura, serão observadas algumas reformas e suas propostas, que somaram para a eclosão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

5 As Reformas Educacionais

As reformas educacionais, que compreenderam o período de 1920 a 1946 mudaram a maneira de pensar e fazer educação no Brasil. Entretanto, antes do marco histórico apresentado, sabe-se que: “O século XIX e o início do XX passaram a atrair a atenção dos historiadores” (Vidal, 2011, p. 462). Essa atenção é devido ao movimento escolanovista que ganhou audiência na Nação nesse período, que objetivava uma educação integral na vida do educando de maneira pedagógica, filosófica, psicológica de maneira ativa e progressiva.

Portanto, simultaneamente, acerca das reformas, Miguel, Vidal e Araújo (2011) organizaram a obra *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*, onde estão descritas 21 reformas e 2 inquéritos sobre a educação. Esse trabalho, conforme os organizadores, um dos seus propósitos da publicação do livro é,

[...] permitir que sua leitura indique os modos como a pesquisa em história da educação vem percebendo os anos de 1920 a 1940, vislumbrando homogeneidade e descontinuidade nos projetos de reforma, visitando a composição de redes de solidariedade, descortinando tensões, enfim, construindo inteligibilidades para o passado da escola pública no Brasil (Miguel; Vidal; Araújo, 2011, p. 3).

Por quanto, assim sendo, a obra conta com a *Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa; a Reforma da Instrução Pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada; a Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926); também A Instrução Pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira; ainda Viagens, associação e inspeção: a Escola Nova em Sergipe;* conta com o *Inquérito sobre a Instrução Pública (1926) e as disputas em torno da educação em São Paulo*, essa seria uma parte das construções (Miguel; Vidal; Araújo, 2011, p. 5-120).

Na sequência, encontra-se a *Reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Ly-símaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto; A educação escolar cidadina (Rio Grande do Norte, 1924-1927); a Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930); A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930; A influência do ideário escolanovista na reforma da Instrução Pública de Mato Grosso – 1927; O ideário escolanovista n’O Problema Universitário Brasileiro, Inquérito de 1928; A Reforma Carneiro Leão em Pernambuco; A Reforma Escolanovista de Attilio Vivacqua no Espírito Santo; Lourenço Filho e a Reforma de 1931 (SP): o governo de professores... e de alunos; Modernidade pedagógicas e política educacional: a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (1931-1935)*, sendo a segunda parte (Miguel; Vidal; Araújo, 2011, p. 121-313).

E por fim, *A Escola Nova em xeque na reforma de Sud Mennucci (São Paulo – 1932): exaltação do trabalho dos professores brasileiros e ruralismo pedagógico; Fernando de Azevedo e a reconstrução do sistema educacional do estado de São Paulo em 1933: sentidos e alcances de um projeto de reforma; A Escola no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena; José Baptista de Mello e a Reforma da Educação na Paraíba; Modernização do Estado e Reformas do Ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina; Antônio F. de Almeida Junior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1938); Os reflexos da Escola Nova no Maranhão e por último, o livro apresenta A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiro da Educação Nova*, (Miguel; Vidal; Araújo, 2011, p. 315-494).

As reformas elencadas, cada uma tinha sua particularidade, mas sempre no viés do ideário da Escola Nova, pois esse era o objetivo, apresentar o novo modelo de escolarização para renovação educacional do país, portanto,

[...] no decorrer e após a década de 1930 consubstanciou-se a necessidade de uma nova “formação” discente e de um método diferente de ensino. Em vista

disso, os idealizadores da Escola Nova partiram de uma crítica à maneira de ensino tradicional, buscando alterar a organização escolar vigente (Oliveira et al., 2019, p. 565).

A crítica ao velho ensino ofertado, a pedagogia tradicional e a transição para o novo ensino, a pedagogia novista, a Escola Nova, além de Oliveira et al. (2019) nessa pesquisa foram apresentados um número satisfatório de pesquisas acerca do pensamento escolanovista, que contribuíram na estrutura e formalização desse tratado. Não obstante, diante das observações sobre as críticas e reflexões acerca da escolarização tradicional, explicita-se que não é mero senso comum, mas os resultados pontuados pelos teóricos usados nesse relatório nos fizeram entender que se não houvesse a transição, o que já era ruim, com certeza estaria pior se continuasse com a velha didática educacional.

Nesse ínterim, as reformas educacionais descritas aqui, cumpriram seus objetivos nos estados brasileiros, seguindo sua meta, seu planejamento no que se almeja sobre a educação novista, diferenciada, renovadora e progressiva. A pesquisa, não nos permitirá descrever com minúcias todas as reformas, ainda que seria de suma importância, talvez numa outra construção de uma tese de doutoramento na História da Educação, consigamos trazer a público. Porém, é sabido que algumas das reformas tiveram um poder influenciador de proporções elevadas e isso é perceptível.

Segundo a Prof. Dr^a. Maurilane, as reformas educacionais que demonstram maior destaque de acordo com a história, são:

Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922); Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922); Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925); Reforma Lysímaco da Costa, no Paraná (1927); Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1927); Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928); Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1928) (Biccas, 2011, p. 155).

Percebam que os nomes de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, os disseminadores do ideário da Escola Nova estão entre as reformas que se destacaram, e a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais, que contou com estratégias de formação de professores e a modernização (1927-1930).

A respeito, tem-se duas indagações: “Como fazer que uma sociedade de base agrária seja transformada em uma sociedade urbano-industrial? Como Minas Gerais poderia deixar de ser um estado atrasado e torna-se moderno?” (Biccas, 2011, p. 155). Segundo a autora, diante

da importância dessa reforma, “fez com que estudiosos e pesquisadores da história da educação de nossa Nação, buscassem entendê-la melhor, com isso se tem procurado fazer novas releituras” (Ibidem).

Para esclarecimento acerca da reforma, a pesquisadora, descreveu:

A Reforma Francisco Campos teve por objetivo, de um lado, no plano federal retomar a hegemonia política; por outro, visava introduzir mudanças no campo educacional, como a ampliação ao acesso à educação, condicionada à busca da melhoria da qualidade do ensino. Inspirada nos princípios da Escola Nova, os reformadores mineiros almejavam superar o passado e construir um futuro grandioso. [...] (Biccas, 2011, p. 156).

Para tanto, uma das estratégias desta reforma se realizou na Instrução Pública do Estado, a partir da regularização do ensino primário, por meio de um decreto-lei de n. 6.555, em 19 de agosto de 1924, que “[...] dispôs o Programa do Ensino Primário (decreto-lei n. 6.758, de 1/1/1925). Além disso, investiu na difusão e expansão de escolas primárias por todo o estado” (Biccas, 2011, p. 158). O intuito aqui é somente de ratificar que essa reforma merece ser pesquisada novamente, porém, numa outra pesquisa.

6 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

O manifesto de 1932 é um documento assinado por 26 ilustres pessoas comprometidas com uma educação nova. E é sabido que o pensamento pedagógico brasileiro passou a ter autonomia devido à teorização da escola nova, porque até então o que prevalecia era uma educação religiosa, na postura escolásticas que vinha desde o período medieval (Gadotti, 2003).

Ainda que muito já se falou sobre o Manifesto de 1932, importa-se descrê-lo no que tange o que esse documento de fato é e sua relevância para a educação no Brasil, e de igual forma, elencar os nomes que assinaram esse documento que fez com medidas escolanovistas fosse apreciada e conseqüentemente aplicada à educação do povo brasileiro.

Portanto, por que surgiu esse documento? As suas diretrizes norteavam o que realmente sobre a educação? O que mudou com sua promulgação como projeto político educacional no Brasil? Essas são apenas algumas das indagações que se julga necessárias para esse tópico, pois o ideário filosófico escolanovista é extenso, porém necessário, nada de estagnação, mas renovação educação, porque o manifesto foi muito mais além do que contrapor a educação tradicionalista.

A princípio as ideias escolanovista é de muito otimismo, pois acreditavam na reconstrução da sociedade por meio de uma educação transformadora. Dito isso, pelo fato de a educação jesuítica colocar em divisão a sociedade em dois grupos distintos, os analfabetos e os doutos, e com isso prevalecia a educação discriminatória, exclusiva aos dominantes, que através da história pedagógica apresentadas pelos pesquisadores Gadotti (2003) e Saviani (2021) deveriam ser renovadas.

Contudo, as suas contribuições, ainda que tardia, corrobora com o pensamento exposto pelos anseios da *Escola Nova* descritos no Manifesto de 1932, que acabou influenciando toda a construção basilar na educação ao nível nacional. Esse documento teve origem na insatisfação com a política de educação excludente que regia o Brasil em sua *Primeira República*, sem características democráticas e pública, com direitos a todos que compunham a sociedade da época de (1920 a 1930).

A história declara que o “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* seria o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da ABE em favor de um Plano Nacional de Educação” de acordo com (Gadotti, 2003, p. 232). Não obstante, as diretrizes desse documento assinado por 26 educadores defendiam “[...] novos ideais de educação e lutavam contra o empirismo dominante, que priorizava a assimilação do conhecimento transferido, sem maior compreensão [...]” (De Castro; Luft; Weyh, 2019, p. 5). A premissa deveria estar alinhada à *Educação Nova*, por isso, os pioneiros, se portaram “[...] favoráveis a uma educação pública, gratuita, obrigatória, laica e mista, favorecendo o direito de igualdade de uma educação de qualidade para todos, sem distinção” (De Castro; Luft; Weyh, 2019, p. 5).

Sendo assim, panoramicamente tentar-se-á explicitar a espinha dorsal do Manifesto de 1932, que estava alinhavada aos ideais satisfatórios de uma educação libertária, progressista, laica e democrática, que destronaria para sempre o empirismo positivista imperial da base educacional. Mediante a isso, é pertinente a descrição a seguir,

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (Azevedo et al., 2010, p. 40).

As diretrizes do documento do Manifesto de 1932, possuía uma abrangência superior na educação, com vistas no crescimento integral do ser com solidez pedagógica na construção do conhecimento não apenas científico, mas psicológico, cultural, antropológico, emocional e espiritual. Para tanto, as máximas do Manifesto de 1932 visava a educação com função essencialmente pública, que valorizasse as individualidades e não se esquecesse das diversidades, tendo em vista que cada pessoa é um ser específico, com isso buscava-se a valorização do ser humano.

Além disso, o documento defendia que: “A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada [...]” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 45). Isto implica em dizer que a educação não é somente para alguns, mas para todos que compõem a sociedade indiferente de sua posição religiosa, é política pública, pois na educação somos unificados para o bem maior de uma sociedade mais justa, comunitária e de primeiro mundo, com autonomia sem questões partidárias, algo que seria muito difícil de se formalizar, mas nada impossível de lutar, com isso, seria priorizado a descentralização educacional.

Em suma, o pensamento da *Educação Nova*, descrito no *Manifesto dos Pioneiros de 1932*, amparava-se na reconstrução de um plano educacional em todas as estâncias da sociedade da época. Muitas outras observações gostaríamos de se fazer, entretanto, nos faltará tempo neste trabalho, pois se entende que é importante caminharmos para os apontamentos finais, para o fechamento do documento do manifesto de 1932.

No entanto, um novo pensamento sobre universidade ganhou espaço na educação no Brasil, pois a princípio a educação superior se pautava somente nas profissões liberais, porém com o Manifesto se teve outra visão na busca de uma reconstrução, também na formação dos professores sem elitismo. Sem delongar no assunto, é merecida apresentação das conquistas por meio do Manifesto de 1932, como se pode observar:

Do movimento resultaram conquistas históricas, tais como: o ensino laico, público e gratuito em todos os níveis, a responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros; o fundo financeiro da educação; a estrutura escolar e o programa de ensino, de acordo com o desenvolvimento biopsicológico do indivíduo (pré-escolar, primeiro grau, segundo grau, e universidade); a diversificação do ensino no segundo grau entre humanas e profissional; o desenvolvimento da área de ciências exatas na universidade e a diversificação desta última em ensino e pesquisa (Bevilaqua, 2014, p. 5).

A grande conquista, realmente, demarcou uma nova história na educação do Brasil, como já fora pontuado desde o início desse trabalho, que tinha isso como primordial através de uma visão delineada pelos pensamentos escolanovistas desde que uma inquietação na sociedade da Primeira República que ganhou proeminência a partir do governo provisório de Getúlio Vargas em 1930. Ademais, num último parecer sobre a temática proposta, é *mister* descrever que;

A corrente formada por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre o total de 25 signatários do documento, com a sua análise da sociedade e proposta de diretrizes à reconstrução educacional do Brasil, no contexto histórico da denominada Revolução de 1930, levantou questões que até os dias atuais parecem vivas, quando se vive e pensa o sistema educacional brasileiro (Bevilaqua, 2014, p. 5).

As contribuições de Azevedo et al. (2010) sobre o Manifesto de 1932, a pedagogia progressista e ativa na postura do filósofo e pedagogo John Dewey (1976, 1979a, 1979b) que foi postulada por Anísio Teixeira que foi totalmente influenciado pelos pressupostos de Dewey. Ainda se dedica tempo para aplaudir o legado deixado por Lourenço Filho por meio da obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova de 1963*, onde apresentou o que é a *Escola Nova* e o porquê de sua existência para a educação da sociedade brasileira que até nossos dias percebe-se sua influência na educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao usar a expressão, considerações finais, parece-nos não haver mais nada a dizer sobre a pesquisa proposta neste opúsculo. Todavia, constitui-se apenas uma formalidade, pois se sabe que o assunto acerca dos Fundamentos do Movimento da *Escola Nova*, disseminado em todo percurso, a saber, desde o final do século XIX até o fim da Primeira República, vindo o *Manifesto dos Pioneiros de 1932*, foram, é e sempre será relevante para reflexão como foi a construção ideológica na educação no Brasil nos anos de 1920 a 1932, e esse foi um dos nossos objetivos.

A proposta da pesquisa visou seguir fielmente no que tange ao seu curso nas contextualizações históricas educacionais entre os séculos XVI ao XIX, com intuito de apresentar os pensamentos educacionais por meio dos teóricos escolhidos para esse relatório sobre os fundamentos da educação nova, que eram sentidos nas reformas sobre a educação na Europa, também a Inglaterra, ademais na França, no mesmo viés no Estado Unidos da América, que contou com

a impactante influência da filosofia, pedagogia, e método de ensino pragmático de John Dewey (1852–1959).

A história apresentada sobre a educação aqui, teve o cuidado para interligar os pressupostos de Jean-Jacques Rousseau, que por meio de seus ensaios no que tange a educação de Emilio ou da Educação (1762) postulou a estrutura sobre a educação numa vertente naturalística, que se coaduna com os princípios dos escolanovistas. Outrossim, na mesma tessitura, as construções e contribuições de Pestalozzi, também as de Fröbel, até a postura de Dewey.

Sendo assim, contou-se como o trabalho de Nagle (1976) que nos permitiu com sua tese acerca da sociedade política, econômica e social, fosse possível dialogar sobre o que vivia essa sociedade e o que pensava acerca da educação e as possíveis transformações na Primeira República, conturbada pelas mudanças em todas as áreas da sociedade, que se permitiu o surgimento do pensamento escolanovista, que se formalizou no Brasil em 1920 a 1930.

Ademais, se prontificou apontar sobre o pensamento escolanovista, que se contrapunha ao velho ensino tradicional, herança do período medieval, que excluía alguns e beneficiavam outros, a classe dominante do país, que era composta a princípio pelos portugueses e consequentemente por aqueles que compunham a burguesia, sempre no poderio do coronelismo, mas que após algumas reformas educacionais tiveram que dar abertura ao novo modelo educacional, o da Escola Nova.

Em síntese, explicitou-se a ideologia da Escola Nova e sua contribuição direta no Manifesto dos Pioneiros de 1932 e suas conquistas, que influenciou de uma vez por todas a educação do Brasil, e assim contribuindo para a construção de uma legislação de base para estruturação da educação da sociedade brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

AGUIAR NETO, Porphírio; SERENO, Tânia. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999. (Série Pensadores Americanos).

ARAÚJO, Abelardo Bento. Um legado de John Dewey para a administração escolar: uma leitura da obra Vida e educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 356-369, maio/ago., 2019. E-ISSN:1519-9029.DOI: 10.22633/rpge.v23i2.12378. Disponível em: <https://11nq.com/IrEpg>. Acesso em: 15 de abril de 2024.

ARAÚJO, José Carlos de Souza. Da Metodologia Ativa à Metodologia Participativa. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Metodologia Participativa e as Técnicas de Ensino-aprendizagem**. Curitiba: CRV, 2017.

ARISTÓTELES. **Política**. [tradução Antônio Campelo Amaral e Carlos Gomes]. Portugal: Vega, 1998.

BALDAN, Merilin. AZEVEDO, Fernando de. A educação entre dois mundos: Problemas, perspectivas e orientações. SP: Melhoramentos, 1958. (Obras Completas. Vol. XVI). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 423–427, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640061. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640061>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BATISTA, G. A. Jean-Jacques Rousseau: educação para a tolerância religiosa. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, n. 1, p. e46428, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/46428>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

BEVILAQUA, Aluísio Pampolha. **John Dewey e a Escola Nova no Brasil. Ciência e Luta e Classes digital**, ano I, Vol. 1, nº 1. 2014. Disponível em: <https://11nq.com/xIXuw>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

BÍBLIA. **King James de 1611 Com Estudo Holman**. 1ª Edição Autorizada. Rio de Janeiro: BV BOOKS Editora, 2018.

BICCAS, Maurilane de Souza. A Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da educação)

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação, n. 263 PDF).

CAIRNS, Earle E. **O Cristianismo Através dos Séculos**: Uma História da Igreja Cristã; tradução Israel Belo de Azevedo, Valdemar Kroker. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2008.

CAMARA, Sônia. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colemeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da educação)

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente. **SciELO. São Paulo em Perspectiva**. Vol. 14, nº1. São Paulo. Jan/Mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/DcHVJLZ9G5wLCMVtdp95hBw/>. Acesso em: 16 de fev. 2024.

CARVALHO, M. M. C. de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. 90–97, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8382>. Acesso em: 16 de fev. 2024.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A Reforma da Instrução Pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da educação)

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLN-VBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fev. de 2024.

CHAVES, Lyjane Queiroz Lucena. **Um breve comparativo entre as LDBs**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.ceci-erj.edu.br/artigos/21/29/um-breve-comparativo-entre-as-ldbs>. Acesso em: 26 de ago. 2023.

CORREA-SILVA, Ana Maria; GONÇALVES, Josiane Peres. Manifesto dos Pioneiros e perspectiva de gênero: Noemy, Cecília e Armanda, as mulheres que impactaram a Educação na década de 1930. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 272-289, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019272>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CORREIA, E. S.; ZOBOLI, F. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484–1497, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14093. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14093>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

COSTA, Anderson Gonçalves; MONTE, Ana Lídia Lopes do Carmo. **John Dewey e a Teoria da Experiência: Contribuições Fundamentais e Contradições Aparentes**. VI Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65450>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da Educação: história e filosofia da educação**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**; Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

CUNHA, Marcus Vinícius da; CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de (Orgs.). **A Valoração nas Ciências Humanas: John Dewey**. 1ª edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Clássicos da Educação).

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. O Pragmatismo de Peirce Como Teoria do Conhecimento e da Aprendizagem. **Caderno Seminal Digital**, Ano 14, Nº 10, V 10 (Jul/Dez 2008) DOI: 10.12957/cadsem.2008.12693.. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/12693>. Acesso em: 06 maio de 2024.

DE CASTRO, M. B.; LUFT, H. M.; WEYH, C. B. **O Movimento Escolanovista e as Contribuições dos Pioneiros da Educação**. Salão do Conhecimento, [S. l.], v. 5, n. 5, 2019. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaohocimento/article/view/12383>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DEWEY, John. **Meu Credo Pedagógico**; traduzido do inglês por Bruna T. Gibson em novembro de 2005. School Journal vol. 54 (jan/1897), pp. 77-80. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/23016719-john-dewey-meu-credo-pedagogico-pdf-free.html>. Acesso em: 06 maio. 2024.

DEWEY, John. **Vida e Educação**; tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 6.ª Edição. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**; tradução de Anísio Teixeira. 3.º edição. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação; tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4.º ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979b.

EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**: teoria, organização e práticas educacionais; tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12.ed. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A educação democrática na escola deweyana: para discutir a relação entre educação escolar e democracia. **Filosofia e Educação [rfe]** – volume 7, número 2 – Campinas, SP, Junho-Setembro de 2015 – ISSN 1984-9605 – p. 75-93. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637549>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

FICANHA, Kathiane. Tempo escolar nas reformas educacionais de 1920-1935 e a proposta de educação em tempo integral das escolas-parque. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1891-0.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2024.

FONSECA, Sérgio César da. Um percurso pela longa duração da história da educação: da Europa ao Brasil. *In*: ASSOLINI, Filomena Elaine; LASTÓRIA, Andréa. **Formação continuada de professores: processos formativos e investigativos**. Ribeirão Preto: Compacta, 2010. p. 33-44.

FRANCA S. J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FRANÇA, Livia Fernandes; Varjão, Adrian Sgarbi (orientador). **A Democracia no Pragmatismo de John Dewey**. Rio de Janeiro, 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Departamento de Direito. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRÖBEL, Friedrich W. A. **A Educação do homem**; tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GIORGI, Cristiano Di. **Escola Nova**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1986.

GROSS, D. G. L., et al. Fernando de Azevedo e a Educação Física: suas contribuições para a constituição do campo a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)** - ISSN: 1809-1628. vol. 44- out. /dez. 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4773. Acesso em: 15 de março de 2024.

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**; tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

HOBBSAWM, E. J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**; tradução de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tomo I; São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tomo II; São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LIMA, Klebe Miranda de; LIMA, João Francisco Lopes de; MACHADO, Tânia Mara Rezende. A BNCC e a Retomada dos Princípios da Escola Nova. RAMALHO, Ednilson (Editor). **Estudos em ciências da educação**. Belém: Home, 2024. p. 25-39.

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

LOCCO, Leila de Almeida. Legislação Educacional em Âmbito Nacional. In: LOCCO, Leila de Almeida; ALVES, Paulo Afonso da Cunha (Orgs). **Direito Educacional**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009. p. 29-42.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. São Paulo: Almedina, 2017.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 8ª Edição. São Paulo; Edições Melhoramentos, 1963.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **Pedagogia**; tradução e notas de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. 3ª edição, revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**; tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 9ª ed. São Paulo. Editora Nacional. 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias; tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 2ª Edição. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MAYER, Frederick. **História do Pensamento Educacional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MENDONÇA, S.; NOBRE, J. A. A receptividade e a difusão do pensamento de John Dewey no Brasil entre 1930 e 1960. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 244-266, 2020. DOI: 10.5335/rep.v27i1.10584. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10584>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da

educação)

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MONROE, Paul. **História da Educação**; nova tradução e notas de Idel Becker. 14ª. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

MORAES, José Damiro de. Armanda Álvaro Alberto: escola nova e repressão política nos anos 1930. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 53, p. 183–195, 2014. DOI: 10.20396/rho.v13i53.8640200. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640200>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MORTATTI, M. do R. L.; TOTTI, M. A. A literatura infantil, segundo Fernando de Azevedo. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 767–789, 2019. DOI: 10.14393/che-v18n3-2019-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/51745>. Acesso em: 22 jan. 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República no Brasil**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/604>. Acesso em: 22 jan. 2024.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, Larissa Santana de. **As Escolas Experimentais de Anísio Teixeira: suas contribuições para educação brasileira**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.53, 2022.

OLIVEIRA, Marina Goldfarb de. **Da escola prisão à escola parque: o movimento escola nova e a modernização da arquitetura escolar no Brasil (anos 1930)**. 2019. 232f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

OLIVEIRA, Sandy Naédia Lucas de. et al. A Escolanovista: Uma Superação do Modelo Tradicional? **Seminário Gepraxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 559-570, maio, 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8183>. Acesso em: 10 de fev. 2024.

PACHECO NETO, Manuel. **A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos**. / Manuel Pacheco Neto - Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

PEDROSA, José Geraldo; DUENHAS, Flávia Oliveira; RAMOS, Nívea Maria Teixeira. Lourenço Filho e a Aprendizagem Comercial nos Primórdios da Massificação do Ensino Comercial no Brasil (1946). **Revista Tópicos Educacionais**, vol. 27, núm. 2, 2021, pp. 25-51. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672771061003/html/>. Acesso em: 10 de fev. 2024.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PEREIRA, Sueli Menezes. As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários. **Caderno História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 271-292, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198278062020000100016&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 12 jan. 2024.

PIES, Marceli Luisa; WACHS, Manfredo Carlos. Escola Nova: um novo rumo para a educação. **Revista Acadêmica Licencia & acturas**, Ivoti, RS, v. 2, n. 2, p. 43-47, 2014. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/37/37>. Acesso em: 12 jan. 2024.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina suas crianças**; traduzido por Cauê Polla; apresentação por Vera Teresa Valdemarin. São Paulo: Editora Unesp/SBHE, 2023.

PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 15ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

REALE, Giovanni, ANTISERI, DARIO. **História da Filosofia: filosofia pagã antiga**, v. 1; tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

RIBEIRO, Rosângela Soares de Almeida; JESUS, Nívea Oliveira Couto de. Escola Integral em Anísio Teixeira: As Experiências da Escola Parque. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)** - ISSN: 1809-1628. vol. 44- out. /dez. 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4765. Acesso em: 14 de fev. 2024.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A instrução Pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

RODRIGUES, Cassiano Terra. O Desenvolvimento do Pragmatismo Segundo John Dewey. **COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia São Paulo**, Volume 5, Número 2, julho - dezembro, 2008, p. 198-203. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/5789/4104>. Acesso em: 14 abr. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**; tradução de Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**; tradução, introdução e notas Laurent de Saes. São Paulo: Edipro, 2017.

SABATINE, E. A. P.; VOLPATO, E. R. O. V. Fernando de Azevedo: desafios e perspectivas para a Escola Nova de 1932. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 11, p. 261–275, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-1357-W63. Disponível em: <https://abrir.link/HkxRO>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SANTOS, Josely Alves dos; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PAIVA, Adriana Borges de. O Pensamento Educacional de John Dewey. **Cadernos da Fucamp**, v.21, n.52, p.76-91/2022. Disponível em: <https://acesse.dev/BpbtM>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

SANTOS, Milieide Mateus dos; RIBEIRO, Betânia Laterza de Oliviera. Recepção ao Ideário da Escola Nova: O testemunho da Imprensa de Minas Gerais, Anos 1930. **Intercursos Revista Científica**, Ituiutaba, v. 18, n. 1, Jan-Junh. 2019 – ISSN 2179-9059. Disponível em: <https://acesse.dev/d3IKx>. Acesso em: 01 de fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999a.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 4ª. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999b.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB** [livro eletrônico]: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideais Pedagógica no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção memória da educação)

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, Moral e Physica**. Versão do Inglês por Emygdio D'Oliveira, segunda edição. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, 1888.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência**; tradução Liliana Rombert Soeiro, 5ª edição. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 2000.

TEODORO, Thallys Alves Dias. Influência de Rousseau no Pensamento de Napoleão. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. l.], v. 5, n. Suppl.2, p. 91–91, 2019. Disponível em: <http://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/619>. Acesso em: 14 fev. 2024.

TONIETO, Carina. **Educação para o pensar como política educacional para a educação básica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

TRINDADE, Christiane Coutheux. **Ética e educação em John Dewey: o homem comum e a imaginação moral na sociedade democrática**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-10112014-110608. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-110608/pt-br.php>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

TSUKADA, L.; GIROTTO, E. D. O papel da mulher na educação: Uma comparação entre Pestalozzi e Fröbel. **Rev. Sem Aspás**, Araraquara, v. 11, n. 00, e022003, jan./dez. 2022. eISSN: 2358-4238. DOI: <https://doi.org/10.29373/sas.v11i00.15365>. Disponível em: <http://periodicos.clar.unesp.br>. Acesso em 15 de fev. 2024.

VALDEZ, Diane. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 28 (2): 241-250, jul./dez. 2003. Resenha de: ARCE. Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Fröbel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 230 p. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/28889/16086>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

WESTBROOK, Robert B. et al. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

ZAMARIAM, Julio; LEOCÁDIO, Leandro Cesar; PEREIRA, Danielle Manoel dos Santos. **História do Brasil colonial**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.