



History of Education in Latin America - HistELA

This work is licensed under a [Creative Commons — Attribution 4.0 International — CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Escolanovismo: uma análise histórica das políticas de formação docente

New School movement: a historical analysis of teacher training policies

Ana Beatriz Rocha Mendes

Orcid: 0009-0008-9749-5383

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, Email: biarm7242@gmail.com

Jarlison da Silva Bezerra

Orcid: 0009-0002-5712-4314

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil Email: jarlison@alu.ufc.br

Luís Távora Furtado Ribeiro

Orcid: 0000-0002-1063-4811

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil Email: luistavora@uol.com.br

DOI: 10.21680/2596-0113.2025v8n1ID42103

Citation: Mendes, A. B. R., Bezerra, J. da S., & Ribeiro, L. T. F. (2025). Escolanovismo: uma análise histórica das políticas de formação docente. *History of Education in Latin America - HistELA*, 8(1), e42103. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/42103>

Conflito de interesses: Os autores declaram que não existem interesses concorrentes.

Editora: Olivia Moraes de Medeiros Neta

Received: 15/11/2025

Approved: 27/12/2025

OOPEN ACCESS

Resumo

Este artigo analisa como a Escola Nova influenciou as políticas de formação docente no Brasil na década de 1930. Adota a abordagem qualitativa e se utiliza de pesquisa bibliográfica com autores como Saviani (2009; 2021), Gualtieri (2013) e Filho (2005), visa compreender os princípios do movimento escolanovista, identificar as políticas implementadas e avalia seus impactos na formação de professores. Os resultados

indicam que, o escolanovismo contribuiu para a formulação de propostas pedagógicas que ultrapassaram seu tempo, permanecendo como referência na formação docente e inspirando práticas na atualidade. Conclui-se, que a presença do ideário escolanovista não se restringiu às políticas criadas em sua época, mas repercute em diferentes propostas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Escola Nova. Formação docente. Políticas educacionais. História da educação.

Abstract

This article analyzes how the New School movement influenced teacher training policies in Brazil during the 1930s. Adopting a qualitative approach and employing bibliographic research with authors such as Saviani (2009; 2021), Gualtieri (2013), and Filho (2005), it aims to understand the principles of the New School movement, identify the policies implemented, and evaluate their impact on teacher training. The results indicate that the New School movement contributed to the formulation of pedagogical proposals that transcended their time, remaining a reference in teacher training and inspiring current practices. It concludes that the presence of the New School ideology was not limited to the policies created during its era, but resonates in different contemporary educational proposals.

Keywords: New School. Teacher training. Educational policies. History of education.

Introdução

A história da formação docente constitui-se como um campo atravessado por constantes transformações e disputas político-ideológicas. No Brasil, essa questão emerge de forma evidente a partir do ano de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que previa a instrução de professores no método do ensino mútuo. Com a Proclamação da República, esse modelo é gradualmente suplantado pelas Escolas Normais, cuja proposta formativa era centrada no domínio e na transmissão de conteúdos (Saviani, 2009).

A partir da década de 1920, as ideias da Escola Nova começam a ganhar espaço quando intelectuais brasileiros, influenciados por correntes pedagógicas progressistas difundidas na Europa, passam a integrar tais concepções às reformas educacionais empreendidas nos estados. Entre os principais nomes do movimento, destacam-se Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que estiveram à frente da propagação desses ideais, sobretudo no início dos anos 1930 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. É nesse contexto que se insere o presente estudo, ao propor uma análise histórica da influência do escolanovismo nas políticas de formação docente implementadas na década de 1930.

A partir do estudo do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e de autores como Saviani (2021; 2009), Gualtieri (2013), Filho (2005), entre outros, este trabalho objetiva descrever o surgimento do movimento no Brasil, compreender seus princípios, identificar as políticas implementadas sob sua influência e avaliar seus impactos na preparação de professores. Elabora-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como o movimento escolanovista influenciou as políticas de formação docente no Brasil na década de 1930?

Diante do exposto, a relevância do tema justifica-se pela necessidade de refletir criticamente sobre o percurso histórico da preparação de professores no país, avaliando as propostas do movimento Escola Nova, bem como os impactos de seus

ideais na prática pedagógica e na construção da identidade docente. Compreender as permanências e ressignificações dessas ideias contribui para o debate atual sobre os rumos da formação docente e seus desafios.

Metodologia

Para alcançar os objetivos do estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, a qual possibilita “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (Richardson *et al*, 2012, p. 80). Essa abordagem permitiu identificar e compreender as políticas voltadas à formação de professores, de inspiração escolanovista, elaboradas no período, bem como analisar seus impactos na preparação docente.

Como técnica, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que permite a aproximação do pesquisador com o assunto a partir de materiais já publicados (Prodanov, 2013). A partir das contribuições de Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa guiou-se pelas seguintes fases: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação e localização do material; compilação; fichamento; análise e interpretação; e redação. Norteado por essas etapas, a bibliografia levantada incluiu fontes primárias e secundárias, selecionadas pela relevância ao tema e organizadas por categorias como “formação de professores”, “Escola Nova”, “políticas educacionais”, “políticas públicas” e “década de 1930”. A análise sistemática desse material, por meio de fichamento e interpretação crítica, evidenciou a relevância do escolanovismo e sua influência sobre as políticas educacionais de formação docente no período, assim como sua reverberação posterior em novas propostas pedagógicas.

Resultados e Discussões

O Surgimento da Escola Nova no Brasil

Para compreender a ampla difusão e influência dos ideais escolanovistas nas políticas educacionais da década de 1930, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, é necessário contextualizar o momento histórico em que esse movimento emergiu no Brasil, isto é, a Primeira República (1889–1930), com ênfase nos anos 1920. Esse período, também chamado de República Velha ou República Oligárquica, se caracterizou pela hegemonia política das oligarquias regionais de São Paulo e Minas Gerais, que estabeleceram uma aliança baseada na alternância de poder entre os dois estados, o que ficou conhecido como “política do café com leite”.

Esse arranjo sustentava-se, em grande parte, no coronelismo, sistema no qual os coronéis garantiam a eleição de seus candidatos por meio de práticas clientelistas, como a troca de favores e, em alguns casos, o uso de ameaças. O início do século XX, inserido nesse contexto, trouxe um debate educacional voltado, essencialmente, para as demandas da República recém-instaurada. Nesse período, a defesa da universalização do ensino ganhou força, uma vez que a escolarização era concebida como um instrumento de participação política (Saviani, 2021).

Na década de 1920, o país vivenciou momentos de ebulição social em diversos campos, marcando um período de tensões que culminaram no declínio da República Velha e na tomada do poder por Getúlio Vargas. Diante disso, influenciados pelos ideais de pensadores estrangeiros, discursos renovadores ganham espaço no debate político-educacional, e as sementes do “escolanovismo brasileiro” começam a ser

efetivamente plantadas. Entre os marcos iniciais dessa década, destaca-se a Reforma da Instrução Pública de 1920, conhecida como Reforma Sampaio Dória, implementada no estado de São Paulo. Por meio dela, alterou-se

a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (Saviani, 2021, p. 214).

A reforma tinha a proposta de erradicar o analfabetismo, pois acreditava-se que resolvendo esse problema seria possível “regenerar e civilizar” os cidadãos, sendo, portanto, fundamental investir no aperfeiçoamento da formação de professores (Honorato, 2017). Assim, a nível de formação profissional, a Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920 — regulamentada pelo Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921 —, previa a reorganização do currículo das escolas normais paulistas, com a unificação das cadeiras de Psicologia e Pedagogia, a obrigatoriedade da cadeira de Prática Pedagógica Sistemática desde o segundo ano e a reestruturação de outras disciplinas, com o objetivo de centralizar o currículo e promover uma formação mais sólida, voltada para a profissionalização do magistério.

Nos anos subsequentes, outras reformas estaduais marcaram o campo educacional, com destaque para a de Lourenço Filho, no Ceará, no ano de 1922, e a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925 — nomes que, mais tarde, assumiram papel central na difusão da Pedagogia Nova, especialmente com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). No entanto, as reformas que efetivamente se inserem em um campo renovador das ideias pedagógicas só começaram a se consolidar mais para o final da década, com a Reforma mineira de Francisco Campos e Mário Casasanta, em 1927, seguida pelas reformas de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1928, e a de Carneiro Leão, em Pernambuco, no ano de 1929 (Saviani, 2021).

Em meio ao surgimento de novas propostas pedagógicas, instituiu-se em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de abranger amplamente todos os interessados no campo educacional. Embora tenha sido concebida como uma entidade apolítica, a associação não se manteve isenta dessas discussões por muito tempo, visto que se constituiu “[...] num espaço propício em torno do qual se reuniram os adeptos das novas ideias pedagógicas” (Saviani, 2021, p. 215).

De acordo com Gil *et al.* (2024), a ABE consolidou-se como um importante veículo de propagação de debates sobre temas educacionais, o que se tornou ainda mais efetivo com as Conferências Nacionais de Educação (CNEs). As primeiras edições do evento ocorreram nos anos de 1927, 1928 e 1929, ainda no contexto da Primeira República. No entanto, no que diz respeito aos desdobramentos que levaram ao Manifesto de 32, destaca-se a conferência realizada em 1931, já situada em um novo cenário político, marcado pelo que muitos denominam “Revolução de 30”. O início do processo que levou Vargas ao poder deu-se pela crise da elite cafeeira, que,

De hegemônica, passa a ser isolada pela cisão das demais oligarquias, a começar pela classe dominante mineira, que se afasta dos interesses cafeeiros, aderindo à aliança liberal, cujo fulcro era dado pelas áreas desvinculadas dos barões do café, representadas pelos estados do Rio Grande do Sul e Paraíba. Esse núcleo, completado pela adesão de parcela ponderável das Forças Armadas, contando com o apoio das forças sociais das regiões dissidentes e angariando o respaldo das classes médias urbanas às quais se juntou o movimento dos trabalhadores [...] tornou-se vitorioso em 1930” (Saviani, 2021, p. 228-229).

É diante do novo contexto político, com Getúlio Vargas no poder central e Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, que ocorre a IV Conferência Nacional de Educação, em 1931. Nessa ocasião, Vargas e o então ministro lançaram uma provocação aos participantes do evento, solicitando que estes elaborassem um “conceito de educação” que orientasse a política educacional do novo governo (Carvalho, 1994). Vale destacar, porém, que a presença de grupos com ideias contrapostas na composição da ABE propiciou um clima de tensão, uma vez que os católicos — que, naquele momento, representavam a maioria — e os renovadores tinham fortes pontos de discordância, sobretudo em relação à Reforma Francisco Campos (1931), que instituiu uma série de decretos, como a criação do Conselho Nacional de Educação, a adoção do regime universitário e, entre outras medidas, o restabelecimento do ensino religioso nas escolas.

Como observa Carvalho (1994), desde 1929 a ABE estava sob a influência de um grupo católico, que buscava, por meio da Conferência, afirmar os princípios com os quais se alinhava. Contudo, a iniciativa não teve êxito, devido à forte oposição exercida pelo grupo dos renovadores, liderado por Nóbrega da Cunha naquele momento, que já havia se fortalecido o suficiente para se contrapor à influência católica, defendendo propostas como a escola única e a laicidade do ensino.

Nesse contexto, Nóbrega da Cunha, como representante do grupo dos renovadores, recusou-se a apresentar o conceito de educação solicitado por Vargas, argumentando que a questão não constava entre as pautas do evento e que, desse modo, os participantes da assembleia não estavam preparados para contribuir com o debate. Segundo Carvalho (1994), essa recusa fazia parte de uma estratégia mais ampla, tendo em vista a recente eleição de Anísio Teixeira para a diretoria da ABE, o que conferia maior poder ao grupo renovador dentro da associação.

Essa estratégia teve impacto direto na formulação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), uma vez que, conforme Saviani (2021), o então presidente da Conferência, Fernando Magalhães, concordou que não seria possível discutir a questão no âmbito daquele evento, determinando que uma proposta para esse tema fosse elaborada e encaminhada para apresentação na V Conferência Nacional de Educação. Diante disso, Nóbrega da Cunha incumbiu Fernando de Azevedo da tarefa de reunir os princípios do grupo em um documento que expressasse suas concepções educacionais.

Os Princípios do Manifesto

Publicado em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já mostrava seu propósito político e social no subtítulo de abertura: “A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo”, assumindo, desde a introdução, um posicionamento crítico diante da situação educacional herdada da República Velha. Ao afirmar que “Nem mesmo os [problemas] de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 33), reforça a centralidade da educação no processo de transformação nacional. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por um extenso grupo de educadores, dentre eles Cecília Meireles, Lourenço Filho, Nóbrega da Cunha, Sampaio Dória e Anísio Teixeira.

Ao longo do Manifesto, os signatários estabeleceram as bases para essa reconstrução educacional. Alinhados aos princípios defendidos pelo movimento Escola Nova, afirmavam a educação como um direito de todo indivíduo, cabendo ao Estado garanti-lo por meio de uma “escola única”. A proposta visava assegurar que todos os atendidos pelo ensino público, ainda que este não se igualasse ao tipo de formação

reservado às elites nas instituições privadas, tivessem igualdade de acesso, superando o conceito de que a educação era um privilégio condicionado à renda. Os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação apresentam-se como eixos estruturantes da escola única, possibilitando que a iniciativa fosse efetiva, abrangendo todos independentemente de classe social, raça ou gênero.

Além da defesa de uma escola única e acessível, a proposta de reconstrução delineada no documento estava diretamente relacionada ao avanço da ciência, o que, segundo os signatários, libertava a educação do empirismo dominante. A nova perspectiva rompia com as concepções da escola tradicional, sendo

uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas [...]. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às *[sic]* necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova [é] [...] a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse (Azevedo *et al.*, 2010, p. 49-50).

Nesse sentido, a Pedagogia Nova atribuía grande importância ao interesse do educando, compreendendo-o como um fator de estímulo essencial para que o aluno busque, por iniciativa própria, os meios ao seu alcance para realizar determinada atividade. Por se tratar de uma motivação genuína, há engajamento dos alunos e o processo de aprendizagem torna-se prazeroso. A valorização dessas inclinações dialoga com os fundamentos da Pedagogia de Projetos, a qual, de acordo com Prado (2005, p. 2), parte do entendimento de que

[...] o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações [...].

A concepção escolanovista previa também uma nova forma de compreender o ambiente escolar e o papel do professor. Diante disso, os signatários defendiam que, para oferecer uma educação que explorasse o potencial dos alunos a partir de suas curiosidades, a escola não poderia ser um espaço dissociado da realidade. Ela deveria funcionar como um organismo vivo, estruturado para proporcionar aos estudantes experiências conectadas com a vida que os rodeia (Azevedo, *et al.*, 2010).

A figura do professor é fundamental na construção da escola idealizada pelos signatários, razão pela qual o documento dedica uma seção à questão da formação docente. Nela, os autores criticam a forma “[...] diferente, quando não é inteiramente descuidada [...]” (Azevedo, *et al.*, 2010, p. 59) com que essa formação é historicamente tratada no Brasil, destacando a contradição de se exigir formação rigorosa em diversas profissões, enquanto o magistério, responsável pela base de toda a educação nacional, é frequentemente visto como uma atividade que não exige preparação profissional sólida.

Por causa disso, o Manifesto destaca a importância de uma formação docente universitária e unificada, defendendo que todos os professores, de todos os níveis de ensino, tivessem sua formação elevada ao ensino superior, o que garantiria também uma remuneração proporcional. Com isso, as proposições do documento, alinhadas ao ideário reformador da Escola Nova, passaram a influenciar, ainda que com limitações, as políticas educacionais formuladas na década de 1930, tanto no sistema de ensino de forma geral quanto, mais especificamente, no campo da formação de professores.

As Políticas de Formação Docente na Década de 1930

As propostas reivindicadas no Manifesto de 1932 foram uma resposta às necessidades de melhores políticas educacionais. Entre os déficits identificados, estava a questão da formação dos professores, que carecia de uma formação geral única e do que foi chamado de “espírito pedagógico” na qual o trabalho docente pudesse ser norteado. Para os signatários, o profissional da educação tinha uma função pública importantíssima. Contudo, não era incomum que, na época, os cargos de magistério fossem ocupados por profissionais oriundos de outras carreiras que tinham como formação apenas o que foi aprendido no ensino secundário (Azevedo *et al.*, 2010). Por isso, era imprescindível a formulação de políticas que preparassem profissionais para as particularidades da atuação docente, com conteúdos gerais aos magistérios e uma unidade de ideias e valores sobre o trabalho pedagógico. Isso foi possível concretizar, em parte, a partir de ações governamentais na área da educação sob influência escolanovista.

A primeira delas teve início em São Paulo com a expansão e reformulação das Escolas Normais a partir do decreto de nº 27, de 12 de março de 1890, que via a necessidade de uma preparação ao professorado por meio de “modernos processos pedagogicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida actual [*sic*]” (Estado de São Paulo, 1890, preâmbulo). Algumas das inovações foram a estruturação do currículo em três graus, o ensino que priorizava as lições práticasⁱ e a construção de uma escola anexa na qual os educandos pudessem realizar o que era ensinado. Contudo, as escolas de aplicação ainda eram divididas por sexo — uma para meninos e outra para meninas. —, o que posteriormente seria criticado pelos escolanovistas no manifesto, que defendia a consolidação de uma escola única.

Apesar disso, o decreto permitiu a consolidação de um ensino mais eficiente já que possibilitou aos alunos uma aprendizagem prática, próxima à realidade profissional da época. De acordo com Saviani (2009), essa reforma, que perdurou até a década de 1930, se estendeu às principais cidades do interior de São Paulo e se tornou referência aos outros estados, que enviaram educadores para estagiar e aprender com essa experiência, ou receberam visitas de educadores paulistas para apresentar a proposta. Assim, se tornou um referencial de modelo de escola até as décadas seguintes, o que foi gradualmente alterado por novas propostas educacionais, principalmente pela publicação do Manifesto e a construção dos Institutos de Educação.

Por meio da atuação de seus signatários, o ideário escolanovista foi efetivado a partir de outra política educacional: a criação e reorganização dos Institutos de Educação. Os dois de maior expressão foram o do Distrito Federal, em 1932, idealizado por Anísio Teixeira durante sua gestão na Diretoria de Instrução Pública, e dirigido por Lourenço Filho; e de São Paulo, em 1933, sob a direção de Fernando de Azevedo (Saviani, 2009). Essas instituições permitiram algo já percebido por Anísio: a necessidade de uma educação que acompanhasse as novas descobertas científicas e que fosse por ela influenciada, devido às constantes transformações sociais e inovações de saberes. Para ele, “Tudo está a mudar, a se transformar. Não há alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. [...] Tudo que ele (o homem) faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente” (Revista Escola Nova, 1930, p. 9 *apud* Gualtieri, 2013, p. 200).

Com isso em vista, o decreto de nº. 3.810 de 19 de março de 1932 transformou a Escola Normal na chamada Escola de Professores, que desde o primeiro ano de formação já ministrava disciplinas como Biologia Educacional; Sociologia Educacional; Psicologia Educacional; História da Educação; e Introdução ao Ensino.

Como estrutura de apoio, havia as escolas de aplicação, que contemplavam do jardim de infância ao ensino secundário, além de bibliotecas, filmoteca, museu escolar e radiodifusão. (Saviani, 2009). A partir dessa organização, a preparação à docência ganhou cada vez mais um caráter científico e diversificado, o que está em acordo às ideias do Manifesto, que reivindicava a formação de um educador que tenha

o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (Azevedo *et al.*, 2010, p. 34-35).

Outra ação educacional para difundir as ideias escolanovistas foi a criação da Revista Escola Nova. Ela foi um instrumento da Diretoria de Instrução Pública de São Paulo, criada em 1930, na época sob direção do Lourenço Filho, que servia para a orientação e formação docente a partir dos preceitos do movimento surgente. Ainda que Lourenço Filho defendesse a liberdade de cátedra, que garante a autonomia dos professores na forma de educar, via a necessidade de uma prática fundamentada na ciência (Gualtieri, 2013).

Com esse intuito, nos dois primeiros anos em que Lourenço Filho esteve à frente da revista, foram divulgados dez números, compilados em três volumes. Neles, tratavam de diversos temas pertinentes à educação, como testes e medidas, programas escolares, orientação profissional, entre outros. Em relação à formação docente, algumas das contribuições mais fundamentais podem ser encontradas já no volume I, em que esse educador, junto ao Anísio Teixeira, responde sobre “o que é escola nova”.

Nesse volume, encontram-se ideias gerais que tratam da atuação do professor. A primeira, e talvez mais imprescindível para se compreender a proposta educacional que buscava se difundir, era a de uma escola para “educar em vez de instruir” (Gualtieri, 2013, p. 201). Os autores criticavam que a escola limitava sua atuação ao dever de alfabetizar para a realização de exames e, conseqüentemente, a obtenção de diplomas. A preocupação na aquisição da leitura e da escrita revelava que a educação estava mais preocupada em formar eleitoresⁱⁱ do que cidadãos.

Além disso, para desenvolver a proposta desta nova escola não bastava uma prática pedagógica fundamentada na ciência, era importante uma educação que compreendesse que a aprendizagem não é um ato passivo. Em contramão ao modelo de escola tradicional em que o professor era o detentor do saber e cabia aos alunos aprender e reproduzir o mesmo conhecimento, os autores propunham uma educação centrada no aluno. Para Anísio, aprender “é um processo ativo [...]. Não se aprende por simples absorção. [...] Aprendemos aquilo que nos dá prazer ou satisfação. [...] O desejo do aluno, o seu *interesse*, para usar a palavra consagrada, orienta o que se vai aprender” (Revista Escola Nova, p. 20-23 *apud* Gualtieri, 2013, p. 201). Isso requer, portanto, que os professores conheçam a individualidade dos alunos e que, a partir de seus perfis e capacidades, possam efetivar sua prática.

A divulgação dessas propostas educacionais, no Brasil, influenciou não apenas ideias pedagógicas que surgiram posteriormente, como o construtivismo e a pedagogia libertadora, mas o desenvolvimento das chamadas metodologias ativas. Por meio delas, promove-se uma aprendizagem em que o aluno é o protagonista do processo educativo, e cabe ao professor elaborar formas de estimular o engajamento e o aprendizado da turma.

Uma última política expressiva que foi influenciada pelas aspirações escolanovistas foi Constituição Federal de 1934, que adotou reivindicações presentes no manifesto

de 32 (Filho, 2005). Duas delas foram a responsabilidade da União de definir diretrizes nacionais para a educação, definidas a partir do artigo 5º; e a efetivação do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória estabelecido pelo artigo 150, com o direito a ser gradualmente estendido para o ensino posterior. Para os signatários, essa medida era essencial para a construção de uma “escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, (...) sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 44).

Outros avanços ainda na mesma legislação foram a necessidade de concurso de títulos e prova para atuar no cargo de magistério público (Artigo 158), o que coincide com a necessidade de um grupo de profissionais qualificados e que sejam da área, o que não era uma realidade até então. Além disso, a União passou a reconhecer as escolas privadas mediante estabilidade dos professores e remuneração condigna (Art. 150), o que para os signatários era uma forma de “manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 59). Contudo, o artigo 153 tornou o ensino religioso facultativo, que até então era laico. O que já mostrava, de forma sucinta, a proximidade do governo Vargas com a igreja.

Apesar disso, é inegável que o escolanovismo influenciou muitas políticas para a formação docente na primeira metade da década de 1930. Ainda que o espaço reservado às ideias do movimento tenha sido minimizado pelo governo do Estado Novo em 1937, suas propostas abriram caminho para melhorias no sistema de ensino, avanços nas proposições didáticas e a consolidação de práticas pedagógicas centradas no aluno. Dessa forma, a Escola Nova não apenas colaborou com a formação docente em sua época, mas também deixou um legado duradouro que continua a influenciar práticas e metodologias educacionais aplicadas por docentes até os dias de hoje.

O Impacto na Formação Docente

Ao discutir o impacto do escolanovismo na formação docente, trata-se de compreender quais preceitos e fazeres defendidos pelo movimento foram utilizados na preparação dos futuros educadores. A partir das ações governamentais identificadas anteriormente, é possível perceber que as políticas educacionais de aspiração escolanovista propuseram uma formação de professores com maior caráter científico, além de contribuírem posteriormente na elaboração das chamadas metodologias ativas e influenciarem sobre novas ideias pedagógicas.

Por meio das políticas de expansão do novo modelo de Escola Normal divididas em três graus de ensino e uma escola-modelo de aplicação, sua posterior transformação em Escola de Professores em 1932, junto da criação dos avançados Institutos de Educação do Distrito Federal e São Paulo, impactou a formação docente ao aproximá-la da realidade profissional e ao consolidar um ‘espírito científico’. O currículo das Escolas de Professores, por exemplo, contemplava três aspectos:

a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino (Saviani, 2009, 145-146).

Essa proposta, ainda que limitada a uma experiência pontual, surge como resposta à formação precarizada dos professores na época. Por outro lado, a expansão do novo modelo das Escolas Normais, que eram a maior parte dos espaços de formação de professores, não foi suficiente para alterar expressivamente a preparação dos futuros educadores, que ainda preservou “a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Saviani, 2009, p.145).

Os Institutos de Educação, por sua vez, foram posteriormente incorporados às Universidades de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, nas quais foram organizados cursos superiores de licenciaturas e de pedagogia. O currículo foi montado sob três anos de disciplinas específicas, referentes às matérias a serem ensinadas, e mais um ano voltado à formação didática. Porém, o ideário escolanovista de preparação científica e aproximação com a vivência da profissão foi, aos poucos, perdendo espaço. Esse processo se intensificou a partir da instauração do Estado Novo, em 1937, quando a nova Constituição reduziu o papel do governo na construção de um sistema nacional de ensino gratuito. No artigo 129 da lei-maior constava que

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma adequação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Campanhole e Campanhole, 1978, p. 452 *apud* Filho, 2005).

Desse modo, a oferta à educação que deveria ser obrigatória e gratuita, passa a ser destinada apenas àqueles que não conseguiram entrar nos estabelecimentos de ensino privados.

Assim, sob essa nova constituição e governo, a formação de professores de aspiração escolanovista foi paulatinamente perdendo espaço. O que a princípio se limitava a experiências de governos locais ou de instituições específicas, com o tempo foi perdendo o “vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais” (Fernando *et al.*, 2009, p. 60), como o movimento pretendia construir. No entanto, as suas ideias não foram esquecidas por completo. Pelo contrário, a partir de alguns de seus preceitos, impactou a prática docente por meio da elaboração de novas formas de ensinar, como é o caso das metodologias ativas.

A chamada pedagogia ativa, desenvolvida a partir das experiências iniciadas no final do século XIX e consolidadas no século XX na Europa e nos Estados Unidos, antecedeu o que viria a ser popularizado na década de 1990 como metodologias ativas (Gomes; Brettas, 2022). Como crítica ao ensino tradicional que se preocupava com a transmissão de conhecimentos e ocorria a partir de uma aprendizagem passiva, essas novas técnicas buscavam centralizar o aluno no processo educativo por meio da experimentação. Isso não ocorreu por acaso. A proposta de ensino de Dewey - principal educador do movimento, que influenciou os escolanovistas brasileiros - surge em um contexto de expressivos avanços tecnológicos, a industrialização e a demanda por uma melhor capacitação da força de trabalho.

É por isso que a educação defendida por Dewey, incorporada no Brasil por meio da Escola Nova e posteriormente efetivadas pelas metodologias ativas, defende a articulação do trabalho e a educação através da indissociabilidade do saber e do fazer. Com esse objetivo, incorpora o princípio do “aprender fazendo”, que prioriza o caráter empirista e utilitarista à aprendizagem. Além disso, entende que o ensino precisa estar articulado aos interesses dos estudantes e as dinâmicas da vida social, por reconhecer que a sociedade e a educação são esferas que se influenciam mutuamente. Com esses pressupostos, defende uma prática que ocorre por meio da “conversação ou comunicação, pesquisa ou a ‘descoberta das coisas’, fabricação ou

a ‘construção das coisas’ e expressão artística” (Aranha, 2006, p. 454 *apud* Gomes; Brettas, 2022, p. 334).

O uso das metodologias ativas nas salas de aula, principalmente no Brasil, não se popularizou como uma iniciativa de um movimento em si, mas foi influenciado pelas experiências da Escola Nova em âmbito nacional e internacional. Até os dias de hoje surgem cada vez mais novas propostas didáticas para realizar essa aprendizagem que, mesmo sem remeter aos seus antecessores, realiza-se mediante as ideias já preconizadas pelos educadores escolanovistas. Não o bastante, foram essas que influenciaram novas proposições pedagógicas, entre elas o construtivismo e a pedagogia libertadora.

O construtivismo é uma corrente pedagógica que teve substancial aspiração do ideário da Escola Nova e das pedagogias ativas. Nela, preserva-se a centralidade da aprendizagem no aluno ao compreender que ele constrói o seu conhecimento, e reserva ao professor o papel de proporcionar ambientes e propostas didáticas que possibilite isso. Não apenas, mas cabe à didática proposta pelo educador despertar a espontaneidade ao aprendizado, ou seja, instigar os alunos à conhecerem. Dewey orienta aos docentes que “Não force a criança a nada... deixe-a mover-se livremente... deixe-a passar de um objeto interessante a outro... devemos esperar pelo desejo da criança, pela consciência da necessidade” (Dalrymple, 2015, p. 26 *apud* Rosa; Silva, 2016, p. 8-9).

Há algumas décadas, o construtivismo vem se consolidando como uma das teorias pedagógicas com maior relevância e influência na área educacional. Apesar disso, critica-se a falta de priorização nos conteúdos e nos resultados (Crato, 2011 *apud* Rosa; Silva, 2016), o que compromete sua validação. Contudo, é mantida por um discurso romântico e interpretativo sobre como deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, cabe salientar que o construtivismo não é um método, mas uma proposta teórica que busca explicar como se dá a aquisição do conhecimento. Portanto, cabe ao professor influir-se dos pressupostos teóricos e, a partir deles, definir a sua prática.

Uma outra proposta pedagógica impactada pela Escola Nova foi a Pedagogia Libertadora, na qual têm como principal expoente no Brasil o educador Paulo Freire. Foi através de Anísio Teixeira que Freire conheceu as ideias de Dewey, em que criticava os modelos autoritários de educação e defendia uma escola pública para todos. (Caron; Souza; Souza, 2016). A divergência do pensamento do pedagogo norte-americano para Freire se refere a função da educação em relação à sociedade. Enquanto Dewey a via como um instrumento para a participação social, adequando-se ao modelo neoliberal emergente na época, Paulo Freire concebia como um caminho para a transformação do meio social.

O trabalho desse professor teve como principal atenção a alfabetização de jovens e adultos. Para isso, desenvolveu um método dialógico que partia das realidades dos seus alunos para posteriormente relacioná-las com a palavra escrita. Isso envolvia uma análise crítica sobre as condições sociais da realidade, em que buscava, junto aos educandos, compreendê-la e propor formas de melhorar a vida. Desse modo, a criticidade é um elemento fundamental nas contribuições de Freire à área educacional. Para ele, a educação não poderia ser bancária — como se refere à pedagogia tradicional — na qual o professor deposita os conhecimentos nos alunos, mas sim um meio para apreender a realidade e buscar transformá-la. Como afirma Araújo,

é possível identificar em sua obra a preocupação em se criar uma educação intercultural (pois acolhe os saberes de diferentes culturas) e libertadora (pois critica o neoliberalismo

e pretende-se libertar-se dele), crítica portanto a educação difundida até então (2016, p. 58).

A pedagogia freireana é um grande marco educacional. Junto ao construtivismo e o desenvolvimento das metodologias ativas — bastante presentes nas práticas atuais realizadas em sala de aula — revela que, apesar das políticas educacionais anteriormente referidas não terem conseguido se expandir pelo país em seu período, criaram as bases para que em décadas seguintes desenvolvessem novos conhecimentos necessários à formação de professores.

Considerações finais

O avanço científico impactou diretamente o campo pedagógico, possibilitando o surgimento de novas perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem e a função social da escola. A partir do movimento de valorização do conhecimento, os reformadores fundamentaram suas propostas na busca por uma preparação docente orientada por bases científicas e que rompesse com o caráter empírico e improvisado que marcava o magistério até então. Ao analisar as políticas de formação docente implementadas na década de 1930, destaca-se a criação dos Institutos de Educação como um passo significativo na direção de uma formação alinhada ao que foi defendido pelos pioneiros.

Embora o escolanovismo tenha se enfraquecido gradualmente a partir da década de 1940, seus fundamentos ainda repercutem na construção da identidade de muitos professores e no desenvolvimento de outras correntes pedagógicas que se desdobraram ao longo do tempo, como o Construtivismo e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que incorpora elementos defendidos pelos escolanovistas, como a participação ativa do educando no processo de aprendizagem. A Escola Nova marcou um importante capítulo da história da formação de professores no Brasil, atravessado por avanços e retrocessos, mas sustentada pela persistência em fortalecer a educação.

Ao analisar historicamente as políticas educacionais implementadas na década de 1930, por meio da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa que foi levantada, esta pesquisa permitiu compreender de que modo a Escola Nova influenciou as políticas de formação docente no Brasil nessa década. Com o exposto, é possível afirmar que o movimento escolanovista, apesar de suas limitações e do contexto político que levou ao seu enfraquecimento, representou um marco importante na construção de uma nova concepção de educação no Brasil.

Refletir sobre os impactos desse movimento permite compreender as raízes de discussões educacionais atuais, assim como a luta docente por reconhecimento, melhores condições de trabalho e valorização da profissão. Isso reforça a importância de revisitar o passado para repensar os rumos da formação docente no presente.

Notas

ⁱ “As lições deverão ser mais empíricas do que theoricas, e professor se esforçará por transmitir a seus discipulos noções claras e exa-ctas, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades *[sic]*” (Estado de São Paulo, 1890, art. 23).

ⁱⁱ Até 1985, os analfabetos não tinham direito ao voto. Isso mudou a partir da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio do mesmo ano.

Referências

- Araújo, Laís Gois de. Uma educação popular ou libertadora? A concepção de educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e na pedagogia freireana. *Boletim Historiar*, São Cristóvão, n. 22, p. 52-61, jan./mar. 2018.
- Azevedo, Fernando *et al.* Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- Caron, Déborah; SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de. John Dewey e Paulo Freire: uma análise sobre a educação e democracia. *Cadernos da FUCAMP*, v. 15, n. 22, p. 100-107, 2016.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 37, p. 71-79, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i37p71-79>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- Estado de São Paulo. Decreto n.º 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 14 ago. 2025.
- Estado de São Paulo. Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a lei n.1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a instrução pública. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, São Paulo, 1921. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- Filho, João Cardoso Palma. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: FILHO, João Cardoso Palma (org.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação – História da Educação*. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP; Santa Clara Editora, p. 61-74, 2005.
- Gil, Natália de Lacerda *et al.* Caminhos historiográficos da educação brasileira: centenário da Associação Brasileira de Educação (ABE). *Revista História da Educação*, v. 28, e138261, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/138261>. Acesso em: 17 ago. 2025.
- Gomes, Anna Livia; BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas. *Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política*, v. 2, n. 2, p. 320-336, mar./abr. 2022.
- Gualtieri, Regina Cândida Ellero. Liberdade esclarecida: a formação de professores nos anos 1930. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 52, p. 198-214, set. 2013.

Honorato, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. *Educação e Realidade*, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664213>. Acesso em: 16 ago. 2025.

Lakatos, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5º ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

Prado, m. E. B. B. *Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Disponível em: https://moodle.ifrj.edu.br/pluginfile.php/24365/mod_resource/content/1/Pedagogia%20de%20Projetos%20-%20Texto%20complementar.pdf. Acesso em: 17 ago. 2025.

Prodanov, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2º ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Richardson, Roberto Jarry *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3º ed., 14º reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

Rosa, Cinthia de Paula; SILVA, Eloiza Elena da. *A Escola Nova e suas influências na educação: breve balanço bibliográfico*. [S.l. s.n.], 2016. Disponível em: <http://old.dfe.uem.br/TCC-2016/CINTHIA.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2025.

Saviani, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

Saviani, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico]*. 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

Contribuições dos autores

Ana Beatriz Rocha Mendes: pesquisa e redação sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova e contexto histórico e político.

Jarlison da Silva Bezerra: apresentação das políticas públicas abordadas e seus impactos na formação docente, participando na discussão e nos resultados elaborados no artigo.

Luís Távora Furtado Ribeiro: orientação, indicação de bibliografia e revisão do texto.