

Uma educação popular ou libertadora? A concepção de educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e na pedagogia freireana

Lais Gois de Araújo¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a concepção de educação popular contida no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, e na obra freireana Pedagogia da Autonomia. Optamos por nos ater ao Manifesto de 32 como texto representativo dos “escolanovistas” por este sintetizar o primeiro momento do movimento. Convidamos o leitor a dialogar com as continuidades e rupturas presentes no texto político dos “escolanovistas” a partir do que foi produzido sobre educação no Brasil até aquele momento para, em seguida, apresentar algumas ideias freireanas. A educação popular do Manifesto de 32 é compreendida como uma educação pública de responsabilidade do Estado e que acolha as classes populares sem, porém, incluir os conhecimentos advindos delas. A educação freireana continua com o horizonte político da democratização do ensino mas inclui a necessidade de uma educação intercultural e libertadora.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação Nova. Paulo Freire. Interculturalidade.

A popular or liberating education? The conception of education in the Manifesto of the Pioneers of New Education of 1932 and Freirean pedagogy.

ABSTRACT: This article aims to analyze the conception of popular education contained in the Manifesto of the pioneers of Educação Nova, launched in 1932, and in the Freirean work Pedagogy of Autonomy. We chose the Manifesto of 32 as a representative text of the "Escolanovistas" for it synthesizing the first moment of the movement. We invite the reader to dialogue with the continuities and ruptures present in the political text of the "Escolanovistas" from what was produced about education in Brazil until that moment and then present some Freirean ideas. The popular education of the Manifesto of 32 is understood as a public education which is the responsibility of the State and which welcomes the popular classes without, however, including the knowledge derived from them. Freirean education continues with the political horizon of the democratization of education and also includes the need for an intercultural and liberating education.

Keywords: Popular Education. Educação Nova. Paulo Freire. Interculturality.

Artigo recebido em 19/06/2017 e aceito em 13/09/2017

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a concepção de educação pública contida no Manifesto dos “pioneiros” da Escola Nova, lançado em 1932. O texto publicado em 1932 e dirigido ao povo e ao governo, foi redigido por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme e assinado por mais 22 nomes influentes. Nos anos que se seguiram a este texto, os diversos autores que o assinaram mostrarão divergências de concepção fundamentais sobre a educação e a sociedade, por isso optamos por nos ater apenas a este texto por sintetizar o primeiro momento do Movimento “escolanovista” no Brasil o qual “delineava todo um programa de renovação da educação escolar, que deveria responder – ajustando-se e direcionando – às transformações sociais decorrentes do processo de industrialização e modernização do País”^{II}. Antes de nos atermos a ele, iremos percorrer a história do Brasil tendo como foco a forma como a educação foi concebida desde os jesuítas até Tavares Bastos. Embora iremos tratar de épocas diferentes, elas interligam-se pelas continuidades e rupturas da história brasileira.

O Brasil do século XIX foi palco de profundas mudanças em sua estrutura política e social. A República foi proclamada como desfecho de inúmeras manifestações a favor deste regime político, mas não trouxe calma na terra do povo tupiniquim (mas também tupinambá). Em resposta às demandas populares e das classes dominantes, este regime político trouxe urbanização e o fim da escravidão, originando desafios à integração da população negra na sociedade de classes, assim como novas demandas e necessidades de construção social, como o trabalho assalariado no campo e a massa operária nas cidades.

A educação pública também será pensada dentro deste contexto da história político-social brasileira e do que foi construído desde o período colonial. Na Modernidade, a educação, junto com a instituição familiar, passa a ser um dos pilares na formação de indivíduos civilizados^{III}, ou seja, aptos a participar da sociedade. Esta visão de mundo embarcará no Brasil já com os jesuítas e será perpetrada pelos reformadores pombalinos, por Tavares Bastos e pelos “pioneiros” da Escola Nova, os quais iremos nos deter.

O Estado a administrar o ensino universal

O ensino público brasileiro controlado pelo Estado no Brasil foi engendrado por Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, como parte de uma série de reformas que visavam um maior controle de Portugal perante a sua colônia^{IV}. Na educação, o objetivo pombalino era modernizar métodos pedagógicos e o currículo mas, principalmente, tirar o controle do ensino das mãos dos jesuítas e colocá-lo no Estado português, administrador de uma escola que disseminasse a racionalidade moderna e seus valores, como a diligência e obediência à Coroa portuguesa.

Porém, ainda no século XIX a educação era ministrada, predominantemente, por religiosos ou escolas privadas. A vinda da Família Real portuguesa à Corte e posteriormente a Independência política em 1822 iriam acelerar alguns processos já em andamento, como a aprovação da Lei de 13 de Outubro de 1827 que definiu a expansão do ensino público “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”^V. Ainda segundo esta autora, será apenas a partir do reinado de D. João VI que o Estado adquiriu controle progressivo sobre a educação formal, organizando assim um sistema de instrução. Este período é marcado pelo processo de profissionalização do docente, agora admitido por meio de concursos (embora fraudados muitas vezes, para dar lugar a pessoas indicadas por funcionários da Coroa) e submetido à vigilância dos inspetores, também novas figuras nesta estrutura. O

professor passa a ser funcionário, conquistando certa autonomia frente às autoridades locais em troca da obediência ao Estado.

O problema mais presente em ensaios escritos por intelectuais do século XIX que discutiam a construção de um projeto nacional modernizador era a construção do povo brasileiro^{VI}. Esta concepção reflete o posicionamento sobre como o ensino deveria ser gerido e qual educação deveria ser adotada. Neste século construiu-se um imaginário de que o Novo Mundo do Norte foi povoado por gente instruída amante do trabalho e que valorizava a escola, enquanto o Brasil o foi por criminosos e pelo regime colonial português possuidor de uma moral degenerada pelo costume de usar o público para atender a interesses privados. A experiência americana passou a ser, para as elites intelectuais brasileiras, o que havia de mais avançado na humanidade. O seu sistema educacional – relembramos que, na concepção moderna, a educação é um dos principais pilares sociais – era o instrumento que possibilitou esta vitória e, por isso, precisaria ser difundido e “adaptado” à realidade brasileira.

Cabe neste momento uma breve exposição das ideias do alagoano Tavares Bastos, dada a sua importância histórica enquanto intelectual e político no século XIX que mobilizou “ferramentas próprias de um parlamentar para propor uma nova organização escolar para a época”^{VII}. Ele foi defensor de um programa de reformas do Estado brasileiro e da educação pública, tendo por base o modelo^{VIII} americano empreendido por Horace Mann no estado de Massachussets e a teoria de Alexis de Tocqueville. Na concepção de Tavares Bastos, a educação deveria ser universal, gratuita e obrigatória, e a escola seria o caminho para extirpar os costumes degenerados deixados pelos portugueses, desenvolvendo racionalidade, a individualidade do aluno e sua liberdade de consciência, fundamental para a construção de um país moderno e civilizado.

O Estado defendido por ele é um Estado liberal, centralizador num primeiro momento para definir as diretrizes escolares e garantir a qualidade dos professores e da estrutura escolar, mas que paulatinamente deveria abdicar do seu poder enquanto fortalecia-se a autonomia dos indivíduos. Compreendemos esta autonomia como sendo os próprios cidadãos a agir, por conta própria, de acordo com o ideal civilizado pré-definido. Para isso era necessário, primeiro, o exemplo, o que justifica a proposta do parlamentar de aproximar o povo brasileiro dos costumes benéficos por meio do incentivo à imigração da “superior” raça branca do norte. Porém, para ele “não haveria necessidade de trazer o imigrante se o processo civilizatório fosse facilitado pela expansão da escolaridade a todos.”^{IX}.

A escola para Bastos seria técnica e voltada para atender às necessidades econômicas do país, relacionadas à indústria, comércio e agricultura. Principalmente para esta última, por ser a verdadeira vocação brasileira. Assim, o indivíduo a ser formado pelas escolas estaria voltado para o desenvolvimento capitalista, seja “patrão/fazendeiro” ou “empregado/trabalhador rural”. A autonomia está na concepção de que o indivíduo iria preencher a posição social que fosse definida pelos seus próprios talentos, dentro da realidade dos interesses de uma sociedade de classes.

Tavares Bastos atuou na segunda metade do século XIX, entre as décadas de 60 e 70 não tendo, portanto, presenciado o Brasil República. Suas ideias, porém, trabalham com uma concepção que seria revista no período posterior por intelectuais e educadores, dentre eles os da Escola Nova.

O século XX com novos conflitos e ideologias: A Escola Nova no Brasil

O movimento da Escola Nova no Brasil constituiu-se como defensor de um programa educacional que pretendia adequar a educação brasileira às transformações da sociedade nas

décadas de 20 e 30, uma sociedade que passava pelo processo de industrialização e modernização e tinha sido transformada recentemente em República. Uma época distinta da vivida por Tavares Bastos, onde não havia qualquer perspectiva de um processo de industrialização no país. Porém, apesar das enormes diferenças, o começo do século XX carregava concepções, ações e conflitos inacabados trazidos das décadas precedentes.

Redigido em 1932 por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e assinado por mais 22 intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi o primeiro documento que sintetizou as ideias deste grupo. Proclamava que as reformas feitas nos 43 anos de regime republicano até então foram parciais e que a educação pública brasileira necessitava de uma reforma estrutural na qual mudanças econômicas e educacionais estivessem juntas e entrelaçadas em uma unidade de plano e com espírito de continuidade. O mesmo documento faz outra crítica aos planos anteriores: eles não definem o objetivo da educação, o que os autores chamam de “aspectos filosóficos e sociais”. Segundo eles, não havia uma visão global por parte dos educadores que estabeleciam as reformas. A escola tradicional fundava-se sob uma concepção burguesa que a mantinha refém da relação entre o que se ensinava nas escolas e os interesses sociais da época em que estava inserida,

O exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo sua vitalidade, assim como sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.^X

Qual seria, então, o “verdadeiro” objetivo da educação para os Pioneiros da Educação Nova em 1932? Uma escola “socializada”, na expressão dos autores, que se desligasse dos interesses de classes e os subordinasse aos fins naturais dos indivíduos, identificados em sua integralidade por suas aptidões naturais e atividade criativa.

Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.^{XI}

Para isto ser possível, seria necessário uma “autonomia técnica, administrativa e econômica”^{XII} dos profissionais da educação. O retorno de um espaço assim à sociedade seria a organização de uma “hierarquia das capacidades”, onde todos, originados de qualquer segmento de classe, poderiam participar.

A doutrina de educação, que se apóia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. (...) A escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos.^{XIII}

A tarefa do Estado seria possibilitar o acesso de todo indivíduo, mesmo àqueles em condição de inferioridade econômica, à escolarização integral, da infantil à Universidade, em diálogo com a família e setores externos da sociedade, também responsáveis pela educação e fonte, nas palavras dos autores do Manifesto de 32, de “valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade”^{XIV}.

As reformas estatais propostas pela Escola Nova para a efetivação deste projeto não são de todo originais. Intelectuais do século XIX como Tavares Bastos já as defendiam: uma escola universal, única, laica, gratuita e obrigatória. O que diferencia este autor anteriormente abordado e este movimento, a partir do Manifesto de 32, está no objetivo da educação. A concepção neste documento é o de uma educação voltada para atender aos interesses populares ao garantir a liberdade de autonomia (autodeterminação) do ser humano, livre de qualquer interferência de interesses externos (interesses econômicos de classe)^{XV}. As escolas administradas pelo Estado não deveriam se ausentar de aspectos que compõem a integralidade do ser humano.

Em relação à prática pedagógica dentro das escolas, muitas mudanças propagandeadas pelos teóricos do “escolanovismo” nos anos 20 também já estavam presentes em documentos precedentes, como

textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.^{XVI}

A escola nova, porém, ampliou algumas dessas concepções e incluiu outras, como a psicologia, nova ciência que norteará estas mudanças^{XVII}. A criança passa a ser analisada a partir de fases de aprendizado organizadas em faixa etária e também individualmente, a fim da constituição de classes homogêneas. Também em conformidade com a psicopedagogia que substitui o discurso higienista, as divisões do tempo escolar giram em torno do tempo psicológico do interesse; os métodos de ensino da escrita e leitura modificam-se visando à racionalização do corpo.

Relevante associarmos a prática nas escolas a respeito da melhor forma de caligrafia e leitura no momento em que o fordismo e taylorismo estão sendo teorizados e implementados (no Brasil, o fordismo instaura-se principalmente na década de 30), centralizando o debate de racionalização do corpo em relação ao tempo (produtividade). De alguma forma, a lógica da fábrica vai às escolas. Sendo assim, o “escolanovismo” continua a implementação de uma educação compatível à visão de mundo da sociedade moderna e, também, burguesa. A diferença, porém, é que procurou-se desenvolver a autonomia de criação do próprio aluno, sujeito individualizado no processo educativo.

Anísio Teixeira, em uma conferência conhecida como “Educação Não é Privilégio”, proferida na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 1953, volta a afirmar essa posição ao referir-se à escola democrática:

A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para "privilegiados". Toda a **democracia** (grifo do autor) da escola pública consistiu em permitir ao "pobre" uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. Ora, a idéia de "educação comum", da escola pública americana ou da *école unique*

LAÍS GOIS DE ARAÚJO

francesa, não era nada disso. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre - pois, a nova sociedade democrática não deveria distinguir - entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.^{XVIII}

A educação escolar para o também “escolanovista” Paschoal Lemme não seria a propulsora de grandes transformações sociais e neutralizadora dos efeitos nocivos dos interesses da classe burguesa, como podemos encontrar no Manifesto de 32. Segundo ele, a reforma integral da educação só viria após mudanças sociais e econômicas^{XIX}. Sendo assim, é possível encontrar discordâncias profundas entre os intelectuais escolanovistas na concepção sobre a sociedade e a educação.

A respeito do Movimento ter sido ou não capaz de desvencilhar-se dos interesses da classe burguesa, Brandão afirma:

O “escolanovismo” analisado enquanto adaptação da escola aos “desígnios da burguesia” tem obscurecido, a meu ver, uma das dimensões mais características da atuação desse grupo, no cenário educacional da época: o de ter sido o primeiro grupo a tentar comprometer o Estado com uma política de educação que atendessem aos setores populares.^{XX}

A interpretação do papel histórico dos atores sociais não pode ser feita sem considerar-se os inúmeros significados que os movem em sua experiência e particularidades de cada momento sócio-político. A realidade é permeada por contradições, não encaixando-se a receitas teóricas. Por isso a dificuldade (e, talvez, inutilidade) em dar um julgamento moral a Escola Nova como um Movimento que desafiou ou não a classe burguesa. Podemos, entretanto, encontrar uma preocupação dos “pioneiros” da Escola Nova com a inclusão na escola das classes populares, porém sem debater, a nível do currículo, quais conteúdos de fato são libertadores. Não era essa a intenção do movimento, talvez pelas condições históricas não terem sido oferecidas.

Os setores populares e seus saberes inseridos em uma educação crítica

Uma educação pública comprometida com os interesses populares será a mesma preocupação de um educador e pensador posterior aos “pioneiros”, vivente (e sobrevivente) do período da ditadura no Brasil e andarilho de um mundo projetado para atender ao modelo capitalista neoliberal na segunda metade do século XX. Paulo Freire ampliou a concepção de educação popular e libertadora, agora construída dentro não do Estado, mas dos movimentos sociais e núcleos de resistência ao projeto político hegemônico. Estes organismos, como grêmios estudantis, sindicatos, a liga camponesa e grupos rebeldes da igreja católica só irão “tomar corpo” a partir da década de 50, constituindo forte oposição ao golpe militar de 1964. O autor também terá contato com movimentos internacionais anticoloniais em países como Guiné-Bissal, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Nicarágua e México que influenciarão sua produção e, num movimento dialógico próprio da teoria freireana, o pensador exercerá influência sobre eles, como no movimento mexicano zapatista. O pensador “contribuiu de forma significativa para a construção de projetos e programas de educação em diversos países, principalmente de programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos”^{XXI}.

A concepção de educação popular de Freire, portanto, desvincula-se da educação institucionalizada hegemônica, até então no Brasil partilhando dos mesmos interesses da expansão capitalista. Em linhas gerais, no período de colonização a educação jesuíta domesticou corpos indígenas para acolherem os saberes europeus. Em tempos de industrialização, a escola pública disciplinarizou corpos que não serão mais estranhos às diretrizes do modelo fordista. A educação freireana volta-se aos setores populares e aos seus saberes, dignos não apenas de serem incluídos no processo de ensino-aprendizagem mas de serem propulsores da transformação de todo o modelo dominante. Por isso 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.

Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é *popular* não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.^{XXII}

Em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da Autonomia*, Freire discute uma pedagogia profundamente comprometida com uma postura ética do docente. Este, ao reconhecer no aluno um sujeito repleto de conhecimento, deve ensinar não transferindo mais saberes, mas “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”^{XXIII,XXIV}. Na vivência do aprendizado, o sujeito descobre-se condicionado pela realidade econômica, política e social, mas também capaz de transformação.

O sujeito em Freire deve ser visto em sua integralidade, sendo impulsionado também por emoções. A emoção foi renegada pela teoria educacional ao segundo plano, devendo sempre ser domada por uma racionalidade disciplinada. Poucos teóricos antes de Freud colocaram o papel das emoções como agentes não menores das práticas sociais. Podemos citar Espinoza e Nietzsche nesse esforço. A teoria hegemônica que traçou as diretrizes pedagógicas na Europa e na América, porém, não reconheceu o emocional como uma força pedagógica positiva, em especial o sentimento de raiva. Para Freire,

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade.^{XXV}

Nos encontramos agora, no século XXI, ainda com desafios postos pelos momentos históricos anteriores. A crítica ao neoliberalismo e suas “malvadezas”^{XXVI} é defendida por muitos teóricos e professores que vivenciam este projeto cada vez mais consolidado. A educação, como Freire colocou, não resume-se à sala de aula, mas o que os educadores fazem no ambiente escolar pode ser crucial para acolher os saberes contra-hegemônicos. Sendo seres condicionados, mas não determinados, cabe aos sujeitos definirem o seu comprometimento.

Notas

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI). Este artigo foi escrito como requisito de conclusão da

disciplina Educação Brasileira, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) no semestre 2017.1.

^{II} BRANDÃO, 1999, p. 96.

^{III} A partir do século XVI, momento em que a burguesia europeia tornava-se robusta e distinta da nobreza, surgiu um novo modo de pensar conectado aos interesses desta nova classe social. A Companhia de Jesus, juntamente com o Concílio de Trento e a Inquisição, foram instrumentos criados pela Igreja Católica para atuarem no combate aos partidários da Reforma Protestante. A Companhia adequava-se ao panorama humanista, possuindo manuais de autocontrole, num esforço de racionalização do corpo, estimuladora da devoção, da modéstia e da disciplina cristã.

^{IV} BOTO, 2010.

^V VILLELA, 2000, p. 99.

^{VI} WARDE, 2000.

^{VII} SOUZA, 2012, p. 24.

^{VIII} A autora esclarece o uso do termo “modelo” para as referências deste intelectual como não sendo uma transposição mecânica do projeto norte-americano no Brasil, mas uma orientação para reformas que não deixam de pensar a realidade brasileira e suas singularidades.

^{IX} SOUZA, 2012, p. 183.

^X AZEVEDO[et al], 2010, p. 39.

^{XI} AZEVEDO[et al], 2010, p. 39.

^{XII} AZEVEDO [et al], 2010, p. 47.

^{XIII} AZEVEDO[et al], 2010, p. 42.

^{XIV} AZEVEDO [et al], 2010, p. 62.

^{XV} Esta negação à “interferência” de outros interesses não isola a escola da sociedade. Ao contrário, a escola deveria absorver os recursos sociais e estendê-los à sociedade em um exercício de solidariedade.

^{XVI} VIDAL, 2000, p. 497.

^{XVII} VIDAL, 2000.

^{XVIII} TEIXEIRA, 1989, p. 13.

^{XIX} BRANDÃO, 1999.

^{XX} BRANDÃO, 1999, p. 77.

^{XXI} OLIVEIRA e SANTOS, 2017, p. 6.

^{XXII} BRANDÃO, 1984, p. 48.

^{XXIII} Optamos por utilizar os termos “saberes” e “conhecimento” como sinônimos. Ambos podem referir-se ao que a educação formal considera válido como também ao que é advindo dos povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais, movimentos sociais, etc.

^{XXIV} FREIRE, 1996, p. 12.

^{XXV} FREIRE, 1996, p. 18.

xxvi FREIRE, 1996.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Fernando... [et al]. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: AZEVEDO, Fernando... [et al]. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1934)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 33-66.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 107-152.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984. Disponível em <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>. Acesso em: 4 de Dezembro de 2017.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia Educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista, EDUFSC, 1999.

_____. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. 1999, vol. 80, n. 194, p. 95-101. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1008/982>. Acesso em: 10 de Maio de 2017.

CANDAU, Vera M. F. e Russo, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <file:///D:/Mestrado/Artigo%20sobre%20Escola%20Nova/Vera%20Candau.pdf>. Acesso em: 4 de Dezembro de 2017.

CASTRO, César Augusto e SILVEIRA, Arlindyane Santos. Civilidade, educação e Companhia de Jesus (Séc XVI-XVIII). In: SOUSA, Carlos Ângelo e Meneses e CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.). **Os jesuítas no Brasil**. Entre a Colônia e a República. Brasília: Liber Livro, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. Confessionismo *versus* laicidade no ensino público. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p.187-215.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de e SANTOS, Tânia Regina L. dos. A Educação de Paulo Freire – Andarilho da Utopia – em Diferentes Contextos. In: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43631>. Acesso em: 4 de Dezembro de 2017.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano.** São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. [online]. Brasília, 1989, v.70, n.166, p. 435-462.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 497-517.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 95-134.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. In: **São Paulo Perspectiva.** [online]. 2000, vol.14, n.2, p. 37-43. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200006&script=sci_abstract . Acesso em: 11 de Maio de 2017.