

**O PAPEL DA TRADIÇÃO E DAS INOVAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA
TEORIA DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO AZERBAIJÃO (1920-1931)**

***EL PAPEL DE LA TRADICIÓN Y LAS INNOVACIONES EN EL DESARROLLO DE LA
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN AZERBAIYÁN (1920-1931)***

***THE ROLE OF TRADITION AND INNOVATIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE
PRIMARY EDUCATION THEORY IN AZERBAIJAN (1920-1931)***

Aytekín MAMMADOVA¹

RESUMO: O estudo da história da educação primária no Azerbaijão expande os limites do pensamento pedagógico. A reintrodução dos aspectos progressivos do patrimônio histórico e pedagógico do século 20 nos círculos científicos desempenha um papel importante na formação da cultura educacional moderna. O patrimônio histórico e pedagógico é uma fonte de renovação do conhecimento pedagógico, de aquisição de conteúdo qualitativamente novo, bem como de sua sustentabilidade. É importante estudar a história da educação primária, pois ela ajuda a resolver dois problemas que estão intimamente relacionados um com o outro. Em primeiro lugar, o que aconteceu quando se examinou pela primeira vez o patrimônio histórico pedagógico? Como isso aconteceu? Por que aconteceu e qual foi o resultado? Qual foi o significado do que aconteceu durante esse período e do desenvolvimento posterior? Em segundo lugar, referindo-se ao patrimônio histórico pedagógico, é possível compreender a teoria e a prática da educação atual, os problemas do pensamento pedagógico moderno e a visão do mundo. O artigo examina e compara o papel da tradição e da inovação no desenvolvimento da teoria da educação primária no Azerbaijão nos anos 20. Para este fim, o artigo analisa as tecnologias educacionais utilizadas naquele período, abordagens científicas gerais, currículos e conteúdo de livros didáticos preparados para escolas primárias, e critérios de qualidade na formação de professores. Argumenta-se que este período foi politicamente complexo, economicamente difícil, caracterizado por um declínio geral no nível cultural e educacional comum da população, mas foi interessante em termos da construção de uma nova sociedade e de um novo estado. Reformas no campo da educação na Rússia foram repetidas no Azerbaijão. Embora as experiências no campo da educação visassem elevar o nível cultural da sociedade, eliminando o analfabetismo, estabelecendo novas abordagens para a educação, inovações (aplicação de abordagem "complexa", uso de métodos de aprendizagem ativa, aplicação de método de projeto etc.), elas não melhoraram a qualidade da educação. A introdução de inovações, algumas vezes, levou à negação e ao esquecimento das tradições. Os novos métodos de ensino foram aplicados nas escolas azerbaijanas sem nenhum conhecimento especializado, pois foram trazidos de escolas europeias e americanas, e criaram sérios problemas na formação da educação porque a nova tecnologia negou a tradição. O sistema de aulas de classe com regulamentos rigorosos, estrutura e função exaustivas, fez com que ricas tradições fossem substituídos pelo método de brigada de laboratório. Os resultados de experimentos incorretos se tornaram um sério obstáculo ao desenvolvimento da educação. Por esta razão, no início dos anos 30, as decisões oficiais do governo proibiram os experimentos que dificultavam o desenvolvimento da educação.

¹ Universidade Estadual Sumgayit (SSU), Baku – Azerbaijão. Dr. Chefe do Departamento de Pedagogia e Psicologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2737-9386>. E-mail: telmanaytekin_82@mail.ru

PALAVRAS-CHAVE: Azerbaijão. Educação primária. Conteúdo da educação. Educação tradicional. Educação inovadora. Reforma do alfabeto. Método de projeto.

RESUMEN: *El estudio de la historia de la educación primaria en Azerbaiyán amplía los límites del pensamiento pedagógico. La reintroducción de los aspectos progresivos del patrimonio histórico y pedagógico del siglo XX en los círculos científicos juega un papel importante en la formación de la cultura educativa moderna. El patrimonio histórico y pedagógico es fuente de renovación del conocimiento pedagógico, adquisición de contenidos cualitativamente nuevos, así como de su sostenibilidad. Es importante estudiar la historia de la educación primaria, ya que ayuda a resolver dos problemas estrechamente relacionados entre sí. En primer lugar, ¿qué sucedió cuando se examinó por primera vez el patrimonio histórico pedagógico? ¿Como paso? ¿Por qué sucedió y cuál fue el resultado? ¿Cuál fue el significado de lo que sucedió durante ese período y el desarrollo posterior? En segundo lugar, al referirse a la herencia histórica pedagógica, es posible comprender la teoría y la práctica de la educación actual, los problemas del pensamiento pedagógico moderno y la cosmovisión. El artículo examina y compara el papel de la tradición y la innovación en el desarrollo de la teoría de la educación primaria en Azerbaiyán en la década de 1920. Para ello, el artículo analiza las tecnologías educativas utilizadas en ese período, los enfoques científicos generales, los planes de estudio y el contenido de los libros de texto elaborados para las escuelas primarias, y los criterios de calidad en la formación docente. Se argumenta que este período fue políticamente complejo, económicamente difícil, caracterizado por un declive general en el nivel cultural y educativo común de la población, pero fue interesante en términos de la construcción de una nueva sociedad y un nuevo estado. Las reformas en el campo de la educación en Rusia se repitieron en Azerbaiyán. Aunque los experimentos en el campo de la educación tenían como objetivo elevar el nivel cultural de la sociedad, eliminar el analfabetismo, establecer nuevos enfoques de la educación, innovaciones (aplicación de un enfoque "complejo", uso de métodos de aprendizaje activos, aplicación del método de proyectos, etc.), no mejoraron la calidad de la educación. La introducción de innovaciones a veces condujo a la negación y al olvido de las tradiciones. Los nuevos métodos de enseñanza aplicados en las escuelas azerbaiyanas sin ningún conocimiento, ya que fueron traídos de escuelas europeas y americanas, crearon serios problemas en la formación de la educación porque la nueva tecnología negaba la tradición. El sistema de lecciones de clase con regulaciones estrictas, estructura y función exhaustivas y ricas tradiciones fue reemplazado por el método de brigada de laboratorio. Los resultados de experimentos incorrectos se convirtieron en un serio obstáculo para el desarrollo de la educación. Por esta razón, a principios de la década de 1930, las decisiones gubernamentales oficiales prohibieron experimentos que obstaculizaran el desarrollo de la educación.*

PALABRAS CLAVE: Azerbaiyán. Educación primaria. Contenido de la educación. Educación tradicional. Educación inovadora. Reforma alfabética. Método de proyectos.

ABSTRACT: *The study of the history of primary education in Azerbaijan expands the boundaries of pedagogical thinking. The re-introduction of the progressive aspects of the historical and pedagogical heritage of the 20th century into scientific circles plays an important role in the formation of modern educational culture. Historical and pedagogical heritage is a source of renewal of pedagogical knowledge, acquisition of qualitatively new content, as well as its sustainability. It is important to study the history of primary education, as it helps to solve two problems that are closely related to each other. Firstly, what*

happened when one first examined the historical pedagogical heritage? How did it happen? Why did it happen and what was the result? What was the significance of what happened during that period and any further development? Secondly, by referring to the historical pedagogical heritage, it is possible to understand the theory and practice of today's education, the problems of modern pedagogical thinking and worldview. The article examines and compares the role of tradition and innovation in the development of the theory of primary education in Azerbaijan in the 1920s. For this purpose, the article analyzes the educational technologies used in that period, general scientific approaches, curricula and content of textbooks prepared for primary schools, and quality criteria in teacher formation. It is argued that this period was politically complex, economically difficult, characterized by a general decline in the common cultural and educational level of the population, but was interesting in terms of the building of a new society and a new state. Reforms in the field of education in Russia were repeated in Azerbaijan. Although experiments in the field of education were aimed at raising the cultural level of society, eliminating illiteracy, establishing new approaches to education, innovations (application of "complex" approach, use of active learning methods, application of project method etc.), they did not improve the quality of education. The introduction of innovations sometimes led to the denial and oblivion of traditions. The new teaching methods applied in Azerbaijani schools without any expertise, as they were brought from European and American schools, created serious problems in the formation of education because the new technology denied the tradition. With the class-lesson system with strict regulations, exhaustive structure and function, rich traditions were replaced by the laboratory-brigade method. The results of incorrect experiments became a serious obstacle to the development of education. For this reason, in the early 1930s, official government decisions banned experiments that hindered the development of education.

KEYWORDS: Azerbaijan. Primary education. Content of education. Traditional education. Innovative education. Alphabet reform. Project method.

Introdução

A mudança no sistema político no Azerbaijão na década de 1920 levou a uma séria mudança no conteúdo educacional. Embora esse período tenha sido politicamente complexo, economicamente difícil e caracterizado pelo declínio cultural e educacional geral da população, foi interessante em termos de construção de uma nova sociedade e de um novo estado. Naqueles anos, os setores sociopolítico, econômico, científico e cultural, educacional e de construção do Estado passaram por experiências nas repúblicas soviéticas, incluindo o Azerbaijão. A implementação de políticas econômicas e do "comunismo militar", inadequadas à vida social, gerou certa insatisfação na sociedade. Portanto, a construção do estado estava cheia de erros e enganos. Os termos do acordo de cooperação política e econômica, entre o RSFSR e o SSR do Azerbaijão, quase foram violados devido às ambições políticas e dominação econômica do primeiro partido. As relações baseadas na cooperação eram desiguais (AZERBAIJAN, 2019).

Pouco depois da aprovação do “Regulamento da Escola Unificada de Trabalho no Azerbaijão”, o Comissariado do Povo para a Educação publicou o “Programa Aproximado das Escolas Primárias e Secundárias para 1920/21”. Este currículo para escolas primárias diferia significativamente dos currículos anteriores em sua perfeição. O currículo fornecido incluía disciplinas que não eram típicas da escola primária (história natural, desenho) e não previa o ensino de línguas estrangeiras (alemão, francês) junto com o russo. Algumas disciplinas foram integradas e reduzidas em número (o número de disciplinas foi reduzido de 14 para 9), e a carga horária semanal dos alunos foi ajustada às normas. A carga horária total do currículo diminuiu 4 horas na 1ª série, 6 horas na 2ª série, 5 horas na 3ª série e 2 horas na 4ª série; 36 horas (27,2%) para a língua materna nas classes I-IV, 28 horas para matemática (21,2%), 18 horas para estudos de natureza e país (13,6%), 10 horas para artesanato (7,6%), 10 horas para pintura (7,6%), 10 horas (7,6%) para canto, 10 horas (7,6%) para educação física, 6 horas (4,6%) para geografia nas séries IV-V e 4 horas (3%) para história cultural. A ênfase principal do currículo era a língua materna e a matemática. O artigo 1 do decreto "Sobre a realização de aulas de línguas nas escolas primárias e secundárias", aprovado pelo presidente do Comitê Revolucionário do Azerbaijão, N. Narimanov (18 de setembro de 1920), considerou a língua de ensino como a língua materna nas escolas primárias e secundárias. O decreto estipula que russo deveria ser ensinado 4 horas por semana nos primeiros 6 anos das escolas secundárias, azerbaijani ou russo deveria ser ensinado em escolas de minorias, francês e alemão deveriam ter sido ensinados em uma única escola de trabalho e latim deveria ser excluído do currículo de uma única escola de trabalho. Pretendia-se também ensinar a língua das nacionalidades minoritárias (desde que houvesse pelo menos 10 crianças na classe) (AZERBAIJAN, 1920).

Assim, 48,4% da carga horária total recaiu sobre as disciplinas de língua materna e matemática e 51,6% sobre 7 outras disciplinas (estudos da natureza e do campo, artesanato, desenho, música, educação física, geografia, história cultural). Uma das lacunas dos primeiros currículos era que era possível aumentar ou diminuir a carga horária semanal por decisão do diretor da escola, nas escolas primárias, e do conselho pedagógico, nas escolas secundárias. Especialmente nas áreas rurais, o número de dias letivos foi muito menor do que o planejado devido ao trabalho sazonal. Outro problema foi a exclusão das aulas de Sharia do currículo. A partir da década de 1920, o governo recém-formado formou a União dos Ateus, publicou uma revista com o mesmo nome, ordenou a demolição de igrejas e mesquitas e promoveu o ateísmo. Isso não era inequívoco, e tal abordagem levou à imoralidade. Religião é

espiritualidade, moralidade, o princípio básico do desenvolvimento espiritual humano, educação espiritual, a formação de alta moralidade.

Foi aprovado um novo regulamento sobre as escolas para o ano letivo de 1922/1923. De acordo com os regulamentos, a carga de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental foi reduzida, pois os trabalhos de casa, as transferências de grupo e os exames finais foram abolidos. Os currículos foram aprimorados e re-aprovados de acordo com o regulamento. A principal mudança no currículo do ensino fundamental relacionou-se aos nomes das disciplinas e às horas semanais a elas atribuídas.

A transição para uma nova política econômica marcou o início das mudanças na educação. A principal direção das reformas no sistema educacional foi reconsiderar o conteúdo da educação e da educação infantil de acordo com as exigências da época. O novo conteúdo da educação poderia ser formado a partir do trabalho conjunto de pesquisadores e profissionais (professores da escola). As reformas de conteúdo na educação primária levaram em consideração os objetivos do novo estado, bem como as ideias teóricas mais avançadas, abordagens inovadoras e práticas de educadores estrangeiros (especialmente J. Dewey). Este conceito foi uma nova filosofia de educação. Sua essência era formar uma personalidade empreendedora e ativa, pronta para participar de forma criativa na mudança social do mundo no processo de atividade educacional e cognitiva. Embora essa abordagem filosófica se referisse aos aspectos progressistas da pedagogia ocidental, que ressoavam com os postulados do marxismo, a neutralidade política foi mantida. O conteúdo destinado às escolas primárias no Azerbaijão diferia até mesmo das escolas da RSFSR.

Na primeira metade da década de 1920, o Azerbaijão ainda tinha tradições progressistas no campo da educação primária. Faltavam apenas alguns meses para a República Democrática do Azerbaijão se tornar um Azerbaijão soviético. No início, escolas, professores, livros didáticos e recursos de ensino eram os mesmos, mesmo nos primeiros dias, livros pré-revolucionários em língua materna eram usados. A educação geral, obrigatória e gratuita foi declarada, independentemente da religião, sexo ou nacionalidade. As escolas primárias nacionalizadas durante o ADR continuaram suas atividades. A língua de ensino era a língua materna nas escolas ADR e no Azerbaijão soviético. Os novos currículos não diferiam significativamente dos anteriores. Os princípios democráticos prevaleciam nas escolas, e os professores que cumpriam a missão iluminista eram os portadores e propagandistas das tradições humanistas. Já naquela época, o principal ideólogo da escola soviética, N. K. Krupskaya, interpretava o objetivo principal da nova escola como "o desenvolvimento completo e abrangente da personalidade do aluno" (KRUPSKAYA, 1992, p.

14). No entanto, a introdução da nova política econômica levou a uma mudança fundamental na política educacional do estado. As abordagens humanísticas e democráticas da educação gradualmente deram lugar à "abordagem de classe proletária". Opiniões sobre o propósito da educação tornaram-se assunto de intenso debate político. Os especialistas, que determinaram o conteúdo do ensino básico no Comissariado do Povo para a Educação, consideraram que a principal tarefa do ensino básico era criar uma cosmovisão marxista nos alunos e ensinar-lhes o pensamento dialético. Essa abordagem foi uma iniciativa para politizar a educação e reconsiderar o conteúdo das disciplinas. Por esta razão, a disciplina de "Estudos Sociais" (apenas 6 horas, foi atribuída nas classes IV-V), que não era típica das escolas primárias, foi incluída no currículo.

O conteúdo da educação primária, definido pelos principais educadores no início da década de 1920, permaneceu relativamente estável por um curto período de tempo. A partir da segunda metade do século XX, o conteúdo do ensino fundamental começou a melhorar com frequência, a ser politizado de acordo com as exigências da época e a se desenvolver em uma direção completamente nova. A politização do conteúdo da educação estava relacionada às exigências da política estadual definida pelo país (URSS). Até mesmo ensinar as pessoas a ler e escrever estava associado à política. Essa ideia foi posteriormente "desenvolvida" por líderes políticos. Como resultado, o conceito de "o propósito da educação deve servir ao proletariado, não aos camponeses ou à intelectualidade" (KALASHNÍKOV, 1927, p. 35, tradução nossa) foi formado. A essência do princípio de classe foi completamente distorcida e interpretada como a superioridade do proletariado sobre as outras classes.

Mudanças significativas no conteúdo e na tecnologia da educação desde 1924 exigiram o desenvolvimento de novos currículos sob a aplicação de "programas de formação abrangentes".

Uma das questões que chamaram a atenção, no currículo desenvolvido para as escolas primárias em 1920-1931, foi a atribuição de horas adequadas ao ensino de materiais etnográficos nas disciplinas "Natureza" e "Geografia". Naquela época, o processo pedagógico no Azerbaijão estava seriamente psicologizado. A escola visava o pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades naturais da criança e a valorização da sua infância. Apesar da falta de infraestrutura necessária para a educação, havia condições exuberantes para o desenvolvimento criativo e livre da humanidade e da personalidade da criança. Por outro lado, apesar da politização e idealização significativas das atividades educacionais, o conceito de conteúdo da educação primária incluía conceitos como democracia, abertura e colegialidade, uso criativo das melhores práticas estrangeiras, melhoria regular das estratégias e táticas de

educação, apoio para iniciativas inovadoras de professores. A formação da personalidade escolar foi o cerne da pesquisa pedagógica.

Levando em consideração o acima exposto, estabelecemos o seguinte **objetivo**: revisar e generalizar as estratégias e táticas utilizadas na organização dos processos pedagógicos no Azerbaijão em 1920-1931, as abordagens conceituais utilizadas na formação da personalidade escolar, a pesquisa pedagógica e a uso da experiência pedagógica mundial.

Materiais e métodos

A pesquisa envolveu o estudo e análise de documentos de arquivo, métodos histórico-comparativos e empíricos.

Resultados

Desenvolvimento de currículos para escolas primárias

As mudanças frequentes no conteúdo educacional na década de 1920 e a aprovação de novos currículos para as escolas primárias, pelo Comissariado do Povo da Educação, exigiram o desenvolvimento de novos currículos. Houve algumas dificuldades no desenvolvimento de novos programas, pois os educadores e metodologistas nacionais tinham pouca experiência nesta área, ao contrário dos currículos e livros didáticos. A revista *New School* escreveu sobre o assunto: “O ponto mais importante nas escolas é desenvolver um programa” (*NEW SCHOOL MAGAZINE*, 1926, p. 88, tradução nossa).

O primeiro programa para escolas primárias no Azerbaijão foi publicado em 1923. O acadêmico M. Mehdizadeh avaliou a publicação desses programas como "um evento pedagógico importante na história de nossas escolas" (*MEHDIZADE*, 1958, p. 6, tradução nossa). Além de disponibilizar sistematicamente o conteúdo das disciplinas ministradas em uma escola primária nas aulas, os professores precisavam realizar tarefas educacionais específicas para cada disciplina (língua materna, natureza, geografia, desenho, música etc.). Instruções pedagógicas e metodológicas foram fornecidas. Além dos objetivos educacionais, os programas focavam a educação das crianças no espírito do coletivismo, tarefa que deveria ser levada em consideração no ensino de todas as disciplinas, especialmente "língua materna, estudos sociais e geografia" (*BAKU*, 1923). Esses programas se baseavam na transmissão de certos conhecimentos, habilidades e hábitos para alunos do ensino fundamental em diferentes disciplinas.

O programa era tradicionalmente projetado para disciplinas, não para "complexos" que eram estranhos às nossas escolas e professores. Os programas organizados em vários tópicos foram chamados de programas complexos. O objetivo dos desenvolvedores de programas complexos no Conselho de Ciência do Estado era criar uma conexão natural entre os materiais de ensino de diferentes disciplinas. Embora programas complexos fossem amplamente usados nas escolas russas, eles foram aplicados experimentalmente na URSS, no Azerbaijão, apenas na escola modelo Nukha (Sheki) e na escola primária Black City (Baku) do ano letivo de 1923/24. Embora o currículo desenvolvido pelos pedagogos e metodólogos nacionais tenha preservado a tradição, houve uma tendência para um sistema de formação menos complexo. A inclusão de "Língua Materna" em vez de Língua Materna e Literatura no currículo existente, e "Social" em vez de História Cultural e Economia Política foi influenciada por programas complexos. Em termos de integração, a transferência de disciplinas desta forma, em nossa opinião, foi um caso progressivo para aquele período.

Apesar das deficiências, esses programas, que atendiam aos requisitos das escolas primárias, desempenharam um papel importante no desenvolvimento da fala dos jovens alunos, na aquisição de habilidades de leitura dinâmica e na compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Embora esses programas tenham sido os primeiros a serem criados para as escolas primárias, eles eram sistemáticos e compreensíveis. O programa tinha como objetivo desenvolver os alunos como indivíduos na escola. As responsabilidades da escola eram tão extensas que chegavam a suportar o fardo da família e da sociedade. P. P. Blonsky prestou atenção especial à escola no desenvolvimento da sociedade e escreveu em seu livro "Tarefas e métodos das novas escolas públicas": "A escola pública deve ser um lugar onde as massas são educadas, e agora eles devem receber aquilo que é mais importante para a Rússia, que nem a família nem o meio ambiente podem proporcionar" (BLONSKY, 1979, p. 134, tradução nossa).

A criação dos primeiros currículos da escola primária foi baseada mais nas tradições e na experiência. Por esta razão, educadores e pessoas com alguma experiência na área tomaram a iniciativa de definir a estrutura e os princípios dos programas. B.P. Yesipov, N.K. Goncharov em Moscou, B.B. Komarovsky, A. Hajiyev em Baku definiram os requisitos gerais para o desenvolvimento de programas. Eles consideraram importante observar os seguintes requisitos na concepção dos currículos do ensino fundamental: 1) cada currículo deve fornecer o conteúdo necessário para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades e para a criação de uma visão de mundo; 2) o volume e a

natureza do programa e o material didático devem ser adequados às características de idade dos alunos; 3) o programa deve abranger conhecimentos e habilidades sistematizados.

Esses requisitos foram concebidos como pré-requisitos para todos os programas. Ao mesmo tempo, o currículo da escola primária exigia que os alunos criassem uma ampla gama de idéias sobre objetos e eventos reais. Grande ênfase foi colocada em familiarizar os alunos com tais objetos e eventos, ensinando-lhes os conceitos necessários e aumentando o vocabulário. O programa exigia o desenvolvimento de conteúdo de acordo com os assuntos, atribuições para trabalho independente e conformidade com o esquema fácil de difícil. Melhorar o conteúdo da educação, adaptando-o às metas e objetivos da nova escola, exigia uma mudança nos aspectos processuais e metodológicos da educação infantil, a solução de questões relacionadas às habilidades cognitivas e à situação de vida da criança. Qualquer situação era condicionada por vários fatores internos e externos, objetivos e subjetivos.

Na década de 1920, foi formado o princípio da generalidade do conteúdo do ensino fundamental. A educação geral abrangia um conjunto de conhecimentos, habilidades e hábitos relacionados à base científica da natureza animada e inanimada, história e pensamento, que eram necessários para todos, serviam ao desenvolvimento comum, ampliava o escopo da visão comum. Nessa altura, o conteúdo do ensino básico consistia em dar um carácter geral ao fato de a grande maioria da população se contentar com cursos de alfabetização ou com o ensino básico. Depois de concluírem os cursos de alfabetização, pessoas em idade escolar começaram a trabalhar. Era praticamente impossível envolver toda a população nas escolas de ensino médio, para as quais não havia base financeira, infraestrutura e recursos humanos qualificados. Os graduados da escola primária deveriam receber os conhecimentos, habilidades e capacidades necessárias para que não tivessem dificuldade em se adaptar à vida social.

Outra questão considerada ao determinar o conteúdo do ensino fundamental foi a natureza da educação. O conteúdo definido para o ensino fundamental proporcionou aos alunos conhecimentos básicos, habilidades e hábitos de vital importância, além de desenvolver suas capacidades físicas e mentais, além de impulsionar o desenvolvimento moral e espiritual. Nesse sentido, a escola primária foi o início do conhecimento, da moralidade e da vida profissional para o aluno. A organização adequada do processo educacional na escola implicou na criação de compreensão mútua, interação, amor, confiança, um senso de coletivismo e um ambiente humano na vida escolar.

Na década de 1920, a ciência recebeu mais prioridade nos currículos e programas das escolas primárias. O objetivo do ensino de natureza e geografia na escola era "compreender o

mundo, familiarizar-se diretamente com objetos e acontecimentos, com um sistema de conhecimento preciso sobre o universo e o ser humano". A partir do ano acadêmico de 1924-1925, programas complexos foram introduzidos nas escolas primárias do Azerbaijão para criar integração entre diferentes materiais de ensino. Os complexos programas extraídos da pedagogia americana, aprovados pelo departamento pedagógico do Conselho de Ciência do Estado em Moscou, foram transferidos para escolas do Azerbaijão sem qualquer adaptação às condições nacionais. Em 1925-1927, programas complexos foram implementados em alguns centros de emergência e, ao mesmo tempo, em escolas ferroviárias.

A complexidade da tecnologia de desenvolvimento de programas complexos não permitia sua aplicação em massa. Em programas complexos, os alunos aprenderiam sobre a sociedade e os fenômenos naturais de uma forma complexa, não em disciplinas separadas, mas como um todo. Vários temas foram abordados nas escolas primárias ao longo do ano, e o processo pedagógico foi baseado neles. Por exemplo, "A nossa cidade", "A nossa aldeia", "Outono na aldeia", "Primavera na cidade", "Proteção da saúde" e assim por diante. Cada um desses tópicos foi estudado em três aspectos (natureza, trabalho e sociedade). Em 1930, ficou claro que os "complexos" de caráter conversacional não se justificavam, sendo substituídos por "projetos-complexos" de caráter produtivo.

Embora essa abordagem fosse nova, ela interrompeu o ensino sistemático de disciplinas mais do que programas complexos. O "projeto complexo" não proporcionava aos alunos um conhecimento sistemático dos assuntos, e o trabalho socialmente útil dos alunos era colocado no centro do processo de aprendizagem. Por exemplo, em vez de "Trabalhos de primavera na aldeia" e "Nossa fábrica" no programa "complexo", os programas de "projetos complexos" incluíam tópicos como "Vamos participar do trabalho de primavera da fazenda coletiva" e "Vamos ajudar a implementar o plano de fábrica". O conhecimento adquirido nas disciplinas individuais não era generalizado, o local de estudo dos alunos (escola) era a área de trabalho, oficinas, fábricas e moinhos. A prática estava muito à frente da teoria. Por isso, nasceu a ideia de "morte escolar", que não tem embasamento científico. As deficiências na vida escolar foram seriamente discutidas no Comitê Central do Partido Comunista Soviético (SCP) e foi decidido que "a educação escolar não fornece uma quantidade suficiente de educação geral" (MURADKHANOV, 1964, p. 42, tradução nossa).

A escola primária foi incumbida de ensinar disciplinas sistematicamente. Os currículos da escola primária foram redesenhados e mudados para currículos baseados em disciplinas. Os "complexos" foram completamente esquecidos. Na literatura científica posterior, "os programas complexos foram construídos sobre princípios anticientíficos e antimarxistas"

(YESÍPOV; GONCHAROV, 1941, p. 396, tradução nossa), sua eficácia foi completamente esquecida. O desenvolvimento da escola primária mostrou que, ano a ano, a base teórica dos programas ultrapassava a parte prática. Até o início da década de 1990, a parte teórica do ensino fundamental estava bem à frente da prática. No momento, o processo oposto está ocorrendo, e as aulas práticas na escola primária estão muito à frente da teoria.

Reforma do alfabeto e desenvolvimento de livros didáticos de escola primária de nova geração

Uma das reformas mais importantes na formação de novas escolas no Azerbaijão, na década de 1920, foi a proclamação da língua azerbaijana como principal língua de instrução. Uma das questões mais urgentes foi a preparação de livros didáticos na língua materna para as escolas primárias. O desenvolvimento da cultura nacional dependia do nível de uso da língua materna. Não era possível desenvolver escolas nacionais sem a criação de livros didáticos e recursos didáticos adicionais na língua nacional. Era difícil desenvolver novos livros didáticos em pouco tempo para todas as classes e disciplinas. As razões para essa dificuldade foram várias: 1) falta de autores experientes que pudessem escrever livros didáticos sobre todos os assuntos; 2) falta de terminologia científica em biologia, física, matemática e outras disciplinas; 3) inexperiência na área de impressão e edição; 4) falta de tradutores profissionais; 5) Alfabeto árabe, que era culturalmente avançado etc.

Apesar de todas as dificuldades, em 1920 uma comissão especial foi criada sob o departamento de escolas do Commissariado do Povo para a Educação para escrever e publicar livros didáticos. Um ano depois, foi criado o departamento editorial do Commissariado do Povo para a Educação. Em 1924, a editora foi ampliada e transformada em Azerneshr. Outro problema era relacionado à terminologia, então em 1922 uma comissão científico-terminológica foi criada sob o Commissariado do Povo para a Educação. Um dos principais problemas estava relacionado à introdução do novo alfabeto azerbaijani (latino). Esta questão foi discutida em 5 de janeiro de 1921, no Commissariado do Povo para a Educação da SSR do Azerbaijão (ARQUIVO DE ESTADO DA REPÚBLICA DO AZERBAIJÃO, f.57, p. 192).

Os participantes da discussão foram divididos em duas vertentes: 1) Latinos (aqueles que queriam mudar o alfabeto árabe para o alfabeto latino); 2) Arabistas (aqueles que queriam fazer uma reforma ajustando o alfabeto árabe). Com base no relatório do Prof. P. K. Juzen, decidiu-se mudar para o novo alfabeto e continuar publicando livros nos alfabetos árabe e latino por algum tempo.

Em 1922, o Comitê do Novo Alfabeto Turco foi estabelecido sob a Comissão Eleitoral Central do Azerbaijão. Quando o comitê foi formado pela primeira vez, seus membros incluíam Samadaga Agamalioglu, Farhad Agazade, Khudad Malik Aslanov, Abdulla Tagizade e Ahmad Pepinov. Mais tarde, Jalil Mammadzadeh, Mammadaga Shahtakhtli e outros se juntaram ao comitê. O comitê organizou suas atividades em três direções: 1) departamento editorial e de publicação; 2) departamento de formação e ciências; 3) departamento organizacional. Houve muita discussão sobre a compatibilidade do novo alfabeto latino com a língua, harmonia e pronúncia do Azerbaijão e, finalmente, em 22 de julho de 1922, foi decidido mudar do alfabeto árabe para o novo alfabeto latino. A questão do ensino obrigatório da língua azerbaijani nas escolas secundárias com o novo alfabeto, foi discutida na reunião do Presidium da Comissão Eleitoral Central do Azerbaijão em 10 de março de 1923. Foi decidido introduzir a língua azerbaijani no novo alfabeto nas escolas primárias e secundárias e nas faculdades de trabalho (ARQUIVO DE ESTADO DA REPÚBLICA DE AZERBAIJÃO, f.379, p. 16).

Em 20 de outubro de 1923, o Comitê Executivo Central do Azerbaijão e o Conselho dos Comissários do Povo da SSR do Azerbaijão emitiram um decreto "Sobre a adoção do novo alfabeto turco como o alfabeto estatal" (1923, tradução nossa).

Embora esses alfabetos (árabe e latino) fossem inicialmente considerados iguais, por decisão da Comissão Eleitoral Central do Azerbaijão de 27 de junho de 1924, o alfabeto latino foi considerado obrigatório. Ao discutir o alfabeto, considerou-se importante corrigir os números. O Escritório de Educação Política Superior, estabelecido no Comissariado do Povo de Educação, desempenhou um papel ativo na eliminação do analfabetismo, organizando a educação política e mudando para o alfabeto latino.

Em 16 de março de 1925, a questão de um novo alfabeto foi discutida no IV Congresso dos Soviéticos do Azerbaijão. O Congresso aprovou uma resolução sobre a transição para um novo alfabeto, começando no ano acadêmico de 1925/26, em todas as escolas de primeiro grau e terminando nas escolas nacionais de primeiro-segundo grau no país no ano acadêmico de 1932/33 (AZERBAIJAN, 1980, p. 16). Sob a resolução do IV Congresso dos Soviéticos do Azerbaijão, em 5 de abril de 1925, o Comissariado do Povo para a Educação da SSR do Azerbaijão adotou uma decisão "Sobre a transição para um novo alfabeto nas escolas primárias do Azerbaijão no novo alfabeto" (ARQUIVO DE ESTADO DA REPÚBLICA DO AZERBAIJÃO, f.57, p. 18).

As escolas primárias usaram pela primeira vez livros didáticos em língua nativa, publicados por educadores nacionais no início do século XX. Alguns livros foram publicados

para a escola primária: "Alfabeto para crianças", escrito por A. Sh. Talibzadeh, "Segundo ano" escrito por M. Mahmudbeyov para a segunda série junto com seus colegas (S. S. Akhundov, S. Abdurrahmanzadeh, F. Aghazadeh, A. Shaig, A. Afandizadeh), "Leitura para o terceiro ano" e "Nova escola", para a terceira série, escrito por A. Sahhat. O "Livro de leitura" de A. Shaig (para as classes I-IV), o "Último alfabeto turco" de Abdulla bey Afandizadeh estavam entre os livros didáticos usados nas escolas primárias.

Um dos primeiros livros didáticos para escolas primárias publicados no alfabeto latino em 1922 foi o Novo Alfabeto Turco. Os autores deste livro, publicado pelo Comitê do Novo Alfabeto Turco, foram M. Mahmudbeyov, S. Abdurrahmanzade, F. Agazade, S. Akhundzade, A. Talibzade, A. Afandizade. O livro de 78 páginas fornecia treinamento do alfabeto (3-44 páginas) e textos curtos para leitura. Este livro, escrito no método Sovti (Sowti - som, voz), foi compilado comparando os alfabetos árabe e latino. As letras e palavras em uma coluna foram dadas no alfabeto árabe e na outra coluna no alfabeto latino. O alfabeto era ensinado dessa forma, o número de palavras aumentava gradativamente e os alunos trabalhavam em frases individuais. Em 1924, o livro "Novo Alfabeto Turco" foi publicado por F. Agazadeh, S. Akhundzadeh e M. Mahammadzadeh.

Os livros de V. Khulufli "Regras de escrita no Novo Alfabeto Turco" (1925), F. Agazadeh, S. Akhundzadeh e J. Mahammadzadeh "Novo Alfabeto Turco" (para o primeiro grupo de escolas de grau I) (1926) foram publicados em a iniciativa de e com financiamento do Comitê do Novo Alfabeto Turco.

Uma das principais disciplinas ensinadas na escola primária era matemática. No ano letivo de 1920/21, 28 horas semanais foram alocadas para o ensino de matemática nas classes I a V e 30 horas no ano letivo de 1923/24 e 1926/27. Houve algumas dificuldades na preparação de livros de matemática.

Em 1920, a "Geografia" de G. R. Mirzazadeh (parte 1, para a 4ª série da escola primária) foi publicada. O livro foi publicado em 1922, 1923 e 1924 de forma aprimorada. G. R. Mirzazadeh também foi o autor de livros didáticos de "Geografia" escritos para escolas secundárias da época. No Congresso de Professores do Azerbaijão, realizado em 25 de maio de 1925 (MURADKHANOV, 1964, p. 56-66), dedicado à transição das escolas primárias para o alfabeto latino e à preparação de livros didáticos de nova geração, o Vice-Comissário do Povo para a Educação do Azerbaijão S. S. R. Jalil Mammadzadeh relatou sobre a transição para o alfabeto latino nas escolas e fundamentou cientificamente as dificuldades do alfabeto árabe.

Na primeira metade da década de 1920, o desenvolvimento multidisciplinar da educação foi atrasado por algum tempo pela introdução de programas e de "projetos complexos" e pela transformação de livros didáticos em "livros de exercícios". Programas "complexos" e "projetos complexos" que não se justificavam na prática escolar e não instilaram o conhecimento e as habilidades necessárias nos alunos, foram removidos da prática escolar e as tradições clássicas foram restauradas por decisões do Comitê Central do SCP datado 5 de setembro de 1931 e 25 de agosto de 1932.

Uso de tecnologias educacionais orientadas para a personalidade nas escolas primárias

Na década de 1920, a aplicação de tecnologias de aprendizagem de desenvolvimento no processo pedagógico nas escolas primárias começou a atrair a atenção de professores e pesquisadores práticos. Este interesse surgiu, sobretudo, da situação geral de construção de uma nova sociedade e da concretização de novas metas e objetivos de educação.

Embora as inovações, no processo educacional da literatura pedagógica da década de 1920, não tenham recebido o conceito de tecnologia pedagógica, eram consideradas uma das principais atribuições da escola, que desempenhava um papel importante na implementação da luta política. O objetivo era gerenciar o processo pedagógico de forma mais eficiente e otimizada. Os conceitos de "tecnologia" e "tecnologia pedagógica" entraram na consciência pública na segunda metade do século XX e ocuparam um lugar especial no pensamento científico e prático. A tecnologia pedagógica englobava qualquer sistema de métodos e técnicas desenvolvidos tecnologicamente pelo professor (tutor). A tecnologia pedagógica envolve a mobilização das melhores conquistas da ciência e da prática pedagógica para atingir os objetivos definidos, construindo as atividades de professores e alunos em bases científicas, prevendo e projetando o processo pedagógico ao máximo. Em outras palavras, o tipo de atividade tecnológica é a característica dominante da atividade humana, o que significa a transição para um nível qualitativamente novo de eficiência e otimização. O lado operacional da atividade pedagógica não pode ser separado de seus parâmetros pessoais-subjetivos, o lado da regulação racional - do emocional. As tecnologias usadas nas escolas primárias na década de 1920 eram diferentes. Para aumentar a eficiência do processo de formação, para preparar os alunos para a vida, foram realizadas pesquisas criativas, a experiência de escolas estrangeiras. Na literatura pedagógica da época, a pesquisa, o trabalho ativo, o laboratório, a excursão e os métodos heurísticos eram mencionados entre os métodos mais adequados para resolver tarefas criativas.

O plano de Dalton como um método de grupo de ensino nas escolas primárias

Na década de 1920, iniciou-se uma pesquisa séria no campo das formas de educação nas escolas primárias. Mudanças foram feitas no sistema de sala de aula tradicional regulamentada. O autogoverno escolar, o grupo de classe (Plano Dalton) e os sistemas de laboratório surgiram, o que permitiu planejar o trabalho de forma independente, desenvolver atividades criativas, ter senso de responsabilidade, aceitar um professor como um colega instrutor sênior (em termos modernos, um facilitador). O Plano Dalton recebeu muita atenção nas escolas primárias e alguma experiência foi adquirida neste campo.

Helen Parkhurst, uma conhecida educadora americana, é a criadora do Plano Dalton (em homenagem a Dalton, Massachusetts, EUA), uma forma especial de formação. Ela introduziu esse sistema pela primeira vez em 1918 nas escolas dos Estados Unidos. A essência do plano Dalton é uma atitude consciente das crianças em relação às tarefas propostas, uma compreensão clara do propósito e do resultado e o desempenho independente das tarefas aceitas pelos alunos. H. Parkhurst argumentou contra um sistema de sala de aula baseado em regras estritas, argumentando que a aprendizagem coletiva força os alunos superdotados a trabalhar na velocidade dos alunos de classe média e fraca, limitando o trabalho independente dos alunos (VAN DER PLOEG, 2013, p. 314 -329).

Discussão

No Plano Dalton, cada aluno tinha uma tarefa individual, então trabalhava de acordo com seus talentos e habilidades, apresentando as tarefas do programa mais cedo ou mais tarde do que seus colegas. A velocidade do trabalho dependia do talento, entusiasmo e motivação do aluno. De acordo com o Plano, as crianças foram divididas em turmas e grupos, e a forma de formação em grupo foi abolida. O horário das aulas foi abolido e cada disciplina e laboratório tinha tarefas individuais semanais, quinzenais ou mensais. Essas tarefas descreviam de forma abrangente quais conhecimentos e habilidades eram exigidos dos alunos, quais livros os alunos liam e quais experiências e aulas eles tiveram para adquirir esses conhecimentos e habilidades. No plano Dalton, a composição dos grupos permaneceu estável durante o período inicial, quando as tarefas foram distribuídas e os alunos conheceram os currículos e planos. Em seguida, os alunos escolheram livremente a tarefa e o laboratório.

Cada aluno tinha uma tarefa e um plano de trabalho específicos, trabalhando em seu laboratório nesta ou naquela matéria. Esses laboratórios tinham todos os auxiliares de ensino, ferramentas, dispositivos, livros, recomendações metódicas e questionários necessários.

Durante o trabalho independente, cada aluno era responsável por seu trabalho. Ele esclareceu, aprendeu, compreendeu, resumiu, reforçou tudo com a repetição e adaptou sua atividade ao objetivo final da tarefa que estava realizando. Cada aluno realizava as mesmas tarefas em uma ou mais disciplinas, se necessário recebia orientação do professor e, quando se considerava pronto, apresentava seu trabalho ao professor e anotava a nota recebida na ficha. Dessa forma, a formação foi organizada individualmente com base no trabalho independente dos alunos (WEICHART, 2012, p. 181-193).

De acordo com os termos do Plano Dalton, um aluno poderia terminar a escola mais cedo e o outro mais tarde. Durante a pesquisa independente, os alunos desenvolveram resistência intelectual, o hábito de trabalhar, a capacidade de trabalhar com paciência, a capacidade de escolher o que era necessário, a capacidade de distinguir o que era importante do secundário. A principal característica do Plano Dalton era inculcar nos alunos o senso de responsabilidade. A natureza do trabalho executado e as condições criadas para a aprendizagem, criaram nos alunos um sentido de responsabilidade e responsabilização ao criar habilidades iniciais de pesquisa. O aluno se viu no centro do processo de aprendizagem. Ele percebeu que suas realizações de aprendizagem dependiam de sua atividade e desempenho independente de tarefas (THE LAND-GRANT TRADITION, 2012).

Não é o professor o responsável pelo conhecimento, habilidades e hábitos que ele adquirirá. Isso, é claro, não apenas encorajou as crianças a trabalhar melhor, mas também as ensinou a trabalhar, a se controlar e a criar uma disciplina consciente. Não foi o professor que ensinou os alunos dessa forma, os alunos aprenderam por si próprios. Esta ideia do Plano Dalton é consistente com o processo de aprendizagem que ocorre na educação do Azerbaijão hoje. Os alunos revelam seu potencial interno como resultado de uma pesquisa pessoal. As tarefas de aprendizagem são dadas de acordo com os desejos e requisitos dos alunos, suas necessidades internas, interesses, nível de conhecimento, oportunidades e habilidades.

O Plano Dalton, que foi difundido nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, se espalhou na Rússia no início dos anos 1920. Pouco depois, essa forma de ensino aplicada nas escolas russas foi transferida da mesma forma para as escolas do Azerbaijão. Na década de 1920, o Plano Dalton se espalhou pelas escolas do Azerbaijão. Todo o trabalho no plano de Dalton foi dividido em três etapas:

- 1) formulação precisa e clara da tarefa;
- 2) desenvolvimento independente do material ministrado pelos alunos; trabalho conjunto com o professor na identificação e eliminação de dificuldades;

3) verificar os resultados do trabalho e autoexame.

Diferentes formas do plano Dalton (trabalho individual, trabalho em pares, trabalho em grupos) foram usadas nas escolas do Azerbaijão. Posteriormente, foi utilizado o método de projeto, que envolveu as atividades criativas dos alunos dentro do grupo. Em 1928-1931, o Plano Dalton foi refinado e continuou a ser aplicado pelo "método de brigada de laboratório". Na literatura pedagógica, tem sido interpretado como um método de pesquisa em laboratório. Em alguma literatura pedagógica, é denominado "método de brigada de laboratório". Ao contrário do Plano Dalton, as aulas não foram abolidas aqui. No entanto, os alunos da turma foram divididos em brigadas de 5 a 6 pessoas. As tarefas foram dadas a todos os alunos da classe, não a alunos individualmente (SOROKÏN; SAKHAROVA, 2016). O assunto foi distribuído entre as brigadas. O desenvolvimento de cada tarefa consistiu em três etapas: 1) conferência introdutória (a professora deu recomendações de como trabalhar o tema); 2) Em 15-20 dias, cada brigada, sob a orientação de seu brigadeiro, aprendeu sua parte do tema usando livros e, em parte, no laboratório e no estande (neste caso, o professor poderia ser solicitado a responder às perguntas necessárias sobre o tema); 3) conferência final.

Aqui, cada brigadeiro e um dos brigadistas deram informações sobre a parte que aprenderam, e o professor avaliou o trabalho da brigada com base em sua resposta e concluiu o tópico. Embora esse método tivesse um forte impacto no desenvolvimento das habilidades de pesquisa dos alunos, ele apresentava deficiências metodológicas. Assim, muitos alunos confiaram em seus companheiros de equipe em vez de trabalharem independentemente no material. Porque na hora de avaliar o resultado, a resposta do brigadista ativo valeu para toda a brigada. Outra lacuna metodológica relacionou-se ao mesmo estudo do tema pelos alunos da turma. Embora cada brigada conhecesse bem a unidade que lhe era atribuída, tinha pouco conhecimento das outras unidades. Se em 1926-1929 foram usados métodos mais complexos e de design, nos três anos seguintes o método do "projeto complexo" foi o preferido (IVANOV; IORDANSKIY, 1930, p. 156-168).

Conclusão

Como nos tempos modernos, o princípio fundamental da criação de tecnologias educacionais orientadas para a personalidade na década de 1920 foi a atitude consciente dos alunos em relação à tarefa, a compreensão do propósito e o desenvolvimento independente das tarefas pelos alunos. Organizar o trabalho desta forma incutiu nos alunos um sentido de

responsabilidade e autoconfiança. Os alunos experimentaram a alegria da "descoberta" pessoal, desenvolveram as qualidades necessárias no processo de ensino e trabalho criativos. Embora a divisão artificial dos métodos de ensino em dois no final da década de 1920 e início da década de 1930, tenha sido esquecida nas décadas de 1940 e 1950, ela ganhou grande popularidade na imprensa e na escola do Azerbaijão desde a década de 1990. Em nossa opinião, esta não é uma abordagem científica, mas pode ser mais eficaz usar não apenas métodos "ativos" no processo de aprendizagem, mas uma síntese de todos os métodos para adquirir conhecimentos e habilidades. A proibição da utilização de métodos tradicionais no processo de ensino, que foram testados há centenas de anos e passaram a fazer parte integrante da vida escolar, prejudicou gravemente a formação pessoal no início dos anos 1930, levando a um declínio da qualidade do ensino. Esta questão tornou-se o assunto de sérias discussões tanto no Comitê Central oficial do SCP, no Conselho de Comissários do Povo da URSS e no Comissariado do Povo da URSS para a Educação, quanto nos círculos científicos. Como resultado, uma decisão apropriada foi tomada. Na década de 1920, a transformação de algumas tecnologias (método de projeto) em método universal no curso de pesquisas inovadoras, cuja aplicação não levasse em conta as características regionais, criou certas dificuldades no processo de ensino. Essa tendência ainda é observada.

REFERÊNCIAS

AZERBAIJAN. **Archive of Azerbaijan**, n. 2, p. 16, 1980.

AZERBAIJAN. Decree of the Azerbaijan Central Executive Committee and the Council of People's Commissars of the Azerbaijan SSR. On the recognition of the new Turkic alphabet as the state. **Baku Worker**, Baku, 31 oct. 1923.

AZERBAIJAN. Decree of the Revolutionary Committee of Azerbaijan. On conducting language classes in primary and secondary schools. **"Communist" newspaper**, 20 sep. 1920.

AZERBAIJAN. **Law of the Republic of Azerbaijan on Education**. Baku: Azerbaijan State University of Economics, 2019.

AZERBAIJAN. State Archive of the Republic of Azerbaijan, f.379, list 2, case 3082, p. 16.

AZERBAIJAN. State Archive of the Republic of Azerbaijan, f.57, list 1, case 151, p. 192.

AZERBAIJAN. State Archive of the Republic of Azerbaijan, f.57, list 1, case 342, p. 18.

BAKU. **Programs of primary schools**. Baku: Azerneshr, 1923.

BLONSKY, P. P. **Selected pedagogical and psychological works**: in 2 volumes. Moscow: Pedagogy, 1979. v. 1.

IVANOV, S. V.; IORDANSKIY, N. N. **New systems of educational work in schools in Europe and North America**. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1930.

KALASHNIKOV, A. G. **Pedagogical encyclopedia**: in 3 volumes. Moscow: Worker of education, 1927. v. 1.

KRUPSKAYA, N. K. **Selected pedagogical works**. Baku: Maarif. 1992.

MEHDIZADE, M. **Summaries on the history of the Soviet school in Azerbaijan**. Baku: Azerneshr, 1958.

MURADKHANOV, M. **Pedagogics**. Baku: Azertedrisneshr, 1964.

NEW school magazine, n. 1, p. 84-88, 1926.

SOROKIN, A.; SAKHAROVA, E. Dalton-plan in the context of reforms of the training process in soviet higher education in 1920-1930s. **The Anthropologist**, v. 23, n. 1-2, p. 120-125, 2016.

THE Land-Grant Tradition. Washington, DC: Association of Public and Land-grant Universities, 2012. Disponível em: <https://www.aplu.org/library/the-land-grant-tradition/file>. Acesso em: 10 dez. 2020.

VAN DER PLOEG, P. The Dalton Plan: recycling in the guise of innovation. *Paedagogica Historica*. **International Journal of the History of Education**, v. 49, n. 3, p. 314-329, 2013.

WEICHART, G. S-BPM Education on the dalton plan: an e-learning approach. *In*: OPPL, S.; FLEISCHMANN, A. (Eds.). **S-BPM ONE: education and industrial developments**. S-BPM ONE 2012. Berlin, Heidelberg: Springer, 2012. p. 181-193, 2012.

YESİPOV, B. P.; GONCHAROV, N. K. **Pedagogics**. Baku: Azerneshr, 1941.

Como referenciar este artigo

MAMMADOVA, A. O papel da tradição e das inovações no desenvolvimento da teoria da educação primária no Azerbaijão (1920-1931). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 662-680, mar. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.15005>

Submetido em: 06/11/2020

Revisões requeridas em: 18/01/2021

Aprovado em: 23/02/2021

Publicado em: 01/03/2021