

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA ALFARO SÃO MARTINHO DA SILVA

**JOSÉ SCARAMELLI: UM BANDEIRANTE DO ENSINO PAULISTA NA
IMPLEMENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE UMA DIDÁTICA E METODOLOGIA DA
EDUCAÇÃO NOVA PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA**

SÃO CARLOS - SP
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA ALFARO SÃO MARTINHO DA SILVA

**JOSÉ SCARAMELLI: UM BANDEIRANTE DO ENSINO PAULISTA NA
IMPLEMENTAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE UMA DIDÁTICA E METODOLOGIA DA
EDUCAÇÃO NOVA PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Alessandra Arce Hai

SÃO CARLOS - SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586js

Silva, Débora Alfaro São Martinho da.

José Scaramelli : um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira / Débora Alfaro São Martinho da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
223 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação - história. 2. História das idéias. 3. Escola nova. 4. Didática. 5. Metodologia. 6. Scaramelli, José, 1894-1955. I. Título.

CDD: 370.9 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Débora Alfaro São Martinho da Silva
São Carlos 25/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Alessandra Arce Hai

Prof^a. Dr^a. Vera Teresa Valdemarin

Prof. Dr. José Carlos Rothen

*De todas as coisas que descobri, a que mais quisera não
perder, é a alegria do conhecimento.*
Nietzsche.

Dedico este trabalho à Marília,
Wagner, Gabriel, Ana Luiza e Carolina.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao auxílio generoso de várias pessoas que possibilitaram a obtenção de publicações e informações sobre a vida, a trajetória profissional e o contexto histórico de José Scaramelli, permitindo a realização da interface entre o micro e o macro na História da Educação Brasileira. Primeiramente, gostaria de prestar meus profundos agradecimentos aos profissionais do Centro de Referência em Educação Mario Covas, em especial a Yara Cristina Gabriel, Sueli Ramos da Silva, Professor Diógenes Nicolau Lawand, Filipe de Andrade Sanchez e Cidão, que me receberam com toda gentileza, permitindo o acesso aos arquivos escolares e obras raras do autor e disponibilizando fontes primárias raras de grande relevância a este trabalho. Ao Sr. Diretor da Escola Estadual Professor José Scaramelli, que concedeu o acesso a fonte iconográfica, até então inédita nos estudos acerca do autor. Aos funcionários da Biblioteca Hans Christian Andersen, da Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos, em especial, Siomara Mello de Almeida Prado, Marcio José da Silva e ao amigo Jeferson Camargo pela disponibilidade e auxílio na localização de fontes documentais, obras literárias e referenciais teóricos para a elaboração do trabalho. Ao Sr. Vicente Silva e Sra. Maria Aparecida Silva pelo incentivo e apoio no deslocamento e na localização de instituições detentoras de fontes primárias para a elaboração da pesquisa. A querida amiga Maria Alice Venturini e Teresa Bessi Lopes pelo trabalho criterioso de revisão de texto e revisão bibliográfica, respectivamente, da versão final da dissertação.

Foram extremamente generosos e prestativos, a Professora Vera Valdemarim, o professor e amigo de todas as horas e trajetórias José Carlos Rothen e o professor Carlos Monarcha no compartilhamento de seus saberes, na leitura atenta e cuidadosa, nas sugestões e contribuições teóricas para o desenvolvimento deste estudo e do exercício de investigação. Quero ainda, agradecer ao professor Carlos Monarcha pela disponibilidade em me receber e colocar à disposição o arquivo do Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação.

Quero ainda, expressar minha gratidão à professora e orientadora Alessandra Arce Hai, pelo cuidado e dedicação à minha formação intelectual e acadêmica, pela confiança e oportunidade em desenvolver este estudo; àqueles que, sem o companheirismo, incentivo, crença, paciência e ombro amigo teriam tornado este caminho mais íngreme e árduo: Wagner, Gabriel, Ana Luiza, Marília, Carolina e Ana Lúcia Calbaiser da Silva e, também à FAPESP pelo apoio financeiro que permitiu a realização da pesquisa.

Figura 1: Retrato de José Scaramelli.



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Professor José Scaramelli, Gopoúva, Guarulhos/ SP.

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes (LEV VYGOTSKY).

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema o estudo do movimento das ideias pedagógicas em circulação no Brasil no período da Primeira República, mediante a trajetória de vida e das interlocuções de um intelectual da educação brasileira, José Scaramelli, intelectual partícipe das missões de professores paulistas. Seu objetivo consiste em apreender, analisar e compreender como os ideais do Movimento da Educação Nova adentram no cenário educacional brasileiro, sendo apropriados e adaptados à realidade da época por este educador. A proposição de um novo modelo pedagógico que indica para a escola brasileira resultaria em algo inovador ou constituiria uma reprodução de tais sistemas de pensamento? Para isso foram tomados como categoria de análise os conceitos de didática e metodologia no conjunto de sua obra, produzida no período de 1914 a 1931. Como guias metodológicos para a análise dos resultados serão considerados o caráter concreto do conhecimento histórico-educacional, a perspectiva de longa duração, o olhar analítico-sintético no trato com as fontes, a articulação do singular e do universal e a atualidade da pesquisa histórica.

Palavras-Chave: História da Educação Brasileira. História das Ideias Pedagógicas. Movimento da Educação Nova. José Scaramelli. Didática. Metodologia.

ABSTRACT

The subject of this work is to study the pedagogical ideas in Brazil during the First Republic through the life history and the work of José Scaramelli who was one education expert from educational mission of Sao Paulo state. The aim of this dissertation is learning, to analyze and to understand how the methods of New Education came in to Brazilian educational scenario and, how the author Scaramelli appropriated them. Scaramelli tried to adapt them to Brazilian education reality at that time. Were Scaramelli pedagogical ideas a novelty or simply a copy of the original ideas wrote by New Education Movement Scholars? To discuss this question, the concepts of didacticism and methodology were analyzed based on his work which was produced from 1914 to 1931. Methodological guides were used as such as were proposed by Dermeval Saviani works.

Keywords: History of Brazilian Education. History of Pedagogical Ideas. New Education Movement. José Scaramelli. Didacticism. Methodology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Retrato de José Scaramelli.	5
Figura 2: Matrícula de José Scaramelli na Escola Normal Secundária de São Paulo.	21
Figura 3: Lista dos diplomados na Escola Normal Secundária de São Paulo - 1917.	22
Figura 4: Registro de Diploma de José Scaramelli na Escola Normal Secundária de São Paulo.	23
Figura 5: Árvore Pedagógica de Ugo Pizzoli.	43
Figura 6: Revista Escolar Infantil. Ano 1, n. 3, jul. 1928.	99
Figura 7: Pequenas Lições da História Pátria. Edição Saraiva, 1951.	103
Figura 8: Lições de história do Brasil: para o primeiro ano do curso primário. Saraiva, 1946.	104
Figura 9: Nosso Governo. Livraria Zenith, 1926.	107
Figura 10: Pequena Selecta de Leituras Moraes e Cívicas. Livraria Zenith, 1926.	108
Figura 11: Livrinho das crianças. Livraria Zenith, 1927.	109
Figura 12: Festas Escolares: selecta de poesias. Livraria Zenith. Editora Brasileira. 1927.	110
Figura 13: O livro do Zézinho. Livraria Zenith, 1927.	111
Figura 14: Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas. Livraria Zenith. 1927.	115
Figura 15: Analyse Lógica Em Poucas Lições. Livraria Zenith, 1931.	116
Figura 16: Cartilha dos Pequeninos. Livraria Zenith, 1928.	120
Figura 17: As Cobras. Editora Piratininga, 1932.	123
Figura 18: Escola Nova Brasileira: Esboço de um Systema. Livraria Zenith, 1931.	126
Figura 19: Escola Nova Brasileira: Lições Ativas. Livraria Zenith, 1931.	127
Figura 20: Escola Nova Brasileira: Como realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova. Livraria Zenith, 1931.	128
Figura 21: Escola Nova Brasileira: Didática. Livraria Zenith, 1931.	129
Figura 22: Escola Nova Brasileira: Testes. Livraria Zenith, 1931.	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cadeiras do currículo da Escola Normal Secundária de São Paulo (1914 – 1917)	39
Quadro 2: Aulas do currículo da Escola Normal Secundária de São Paulo (1914 – 1917).....	39
Quadro 3: Disciplinas cursadas por Scaramelli no período de sua formação normalista na Escola Normal Secundária de São Paulo entre os anos de 1914 e 1917.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS

CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CRE	Centro de Referência em Educação Mario Covas
FAPESP	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria do Estado de São Paulo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O CENÁRIO EDUCACIONAL E O MOVIMENTO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO DA FORMAÇÃO NORMALISTA DE JOSÉ SCARAMELLI.....	20
2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA PRIMEIRA REPÚBLICA E OS IDEAIS QUE IMPULSINARAM A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	24
2.2 O ENSINO NORMAL EM SÃO PAULO.....	29
2.3 A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO PAULO E A PREOCUPAÇÃO COM O CARÁTER TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....	36
2.4 A FORMAÇÃO NORMALISTA DE JOSÉ SCARAMELLI	38
2.5 PRODUÇÃO CULTURAL ACADÊMICA	53
2.5.1 A BEIRA DO TÚMULO	55
2.5.2 A MINHA INICIAÇÃO SOCIOLÓGICA.....	56
3 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM BANDEIRANTE DO ENSINO PAULISTA.....	60
3.1 AS INCURSÕES PELO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO	64
3.2 A CRUZADA PELA EDUCAÇÃO: A MISSÃO EM PERNAMBUCO	67
3.3 ATUAÇÕES EM OUTROS CONTEXTOS	80
3.4 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	96
3.4.1 TEMAS E CONTEÚDOS.....	101
3.4.2 TRABALHOS DIDÁTICO-LITERÁRIO E TÉCNICO-PEDAGÓGICO	102
4 A ESCOLA NOVA SOB O OLHAR DE JOSÉ SCARAMELLI: O DESVELAR DA ESSÊNCIA E A RAZÃO PARA A ADOÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	131
5. O ESBOÇO DE UM SISTEMA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA DIDÁTICA E METODOLOGIA ESCOLANOVISTA PROPOSTAS POR JOSÉ SCARAMELLI À REALIDADE BRASILEIRA.....	144
5.1. A DIDÁTICA ESCOLANOVISTA: PILARES EDIFICADORES DE UM SISTEMA DE ENSINO PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA	145

5.2 A METODOLOGIA DA ESCOLA NOVA: SUBSÍDIOS PARA A INSTRUMENTAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO BRASILEIRO	172
6 CONCLUSÃO	190
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
APÊNDICES	208
ANEXOS	213

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por tema o estudo do movimento das ideias pedagógicas em circulação no Brasil no período da Primeira República, mediante a trajetória de vida e as interlocuções de um intelectual da educação brasileira, José Scaramelli (1894 – 1955), partícipe das missões de professores paulistas aos demais estados da federação para a difusão do sistema modelar de ensino paulista, considerado o mais moderno e científico, por assentar-se nos preceitos da emergente pedagogia nova. Marcada por significativas transformações políticas, econômicas, sociais, ideológicas e culturais que engendram o entusiasmo pela educação – concebida como elemento inerente ao desenvolvimento e progresso da nação – a Primeira República caracteriza-se pelo esforço de disseminação, reforma e remodelação da instrução pública. Este intento processa-se mediante a instalação de uma nova concepção de educação e infância, influenciada pelo ideário da Educação Nova, que começa a penetrar no cenário educacional brasileiro. Neste período observa-se, portanto, a preparação do terreno para a consolidação desta nova orientação pedagógica que virá a se firmar no decênio de 1930.

José Scaramelli, assim como os demais intelectuais diplomados na Escola Normal de São Paulo – vanguarda dos institutos de formação docente pelas produções teóricas e iniciativas práticas pedagógicas que desenvolve e irradia –, portador do saber vazado nos preceitos dos hodiernos e científicos métodos e procedimentos de ensino e, portanto, credenciado a porta-voz destes, engaja-se na cruzada pela instrução pública, dedicando-se a difundir os princípios da Educação Nova, mediante a apropriação, representação e tradução dos sistemas de pensamento dos teóricos internacionais representantes desta orientação, à realidade das escolas brasileiras e à atividade docente. Índícios do intento de sua missão, operada mediante suas ações em cargos técnico-burocráticos, manifestações em discussões nos meios de veiculação e na elaboração de material didático-literário e técnico-pedagógico, revelam-se no volume dedicado à proposição do *Esboço de um Systema*, na *Coleção Escola Nova Brasileira*, publicada no ano de 1931. Nela José Scaramelli anuncia que seu objetivo é esboçar a essência da doutrina escolanovista expressa nas obras de John Dewey, Ovide Decroly, Adolph Ferrerier, Lombardo-Radice e Demolins, entre outros, tendo em vistas suas contribuições, teórico-práticas, no cotidiano escolar. Para isso, declara que não copiou nem traduziu autores, mas os leu e procurou assimilar suas concepções. Não foi fiel aos mestres, mas os utilizou como ponto de partida ao

elaborar seu trabalho, sempre visando às escolas, professores e crianças do nosso país: “enfim, nas realidades nossas” (SCARAMELLI, 1931a, p. 8), uma vez que habituara-se a pensar por si mesmo, sem saber “rezar pelas cartilhas alheias” (p. 7).

Ao longo da coleção, o autor contrapõe o ensino da Escola Nova ao da Escola Tradicional, destacando o “terreno sólido da ciência” em que a primeira se assenta, em detrimento da “areia movediça” em que se fundamenta a segunda. Revela-se indignado e manifesta-se contra as críticas dirigidas à escola renovada por aqueles que nem ao menos a conhecem e dedica-se, nesta obra, a deslindar seus princípios a fim de evidenciar sua superioridade e suas vantagens frente ao modelo vigente. Para José Scaramelli (1931a, p. 8), “é deplorável que, em certas rodas, se ouça falar de Escola Nova com esse terror sagrado que têm certos indivíduos supersticiosos pelas almas do outro mundo”. Acreditando que a Escola Nova não se faz do dia para a noite, dedica-se a contribuir para que ela se torne uma realidade, mediante seu tímido trabalho, pois, segundo ele, “a escola nova será uma risonha realidade quando o magistério, na sua totalidade, se constituir de professores que se tenham educado nela. Antes desta data, continuaremos, provavelmente, no terreno experimental” (p. 18).

A observação do empenho dispendido por José Scaramelli para o provimento de soluções dos problemas de ensino enfrentados pela educação brasileira, dirigindo-o para a apropriação, interpretação, representação, adaptação e propagação dos preceitos da Escola Nova ao seu contexto, resultou na delimitação do objetivo deste estudo, que se propõe apreender, analisar e compreender como os ideais do Movimento Internacional da Educação Nova penetraram no cenário educacional brasileiro, sendo apropriados e adaptados à realidade da época por este educador que se esforça para propor uma Escola Nova com características brasileiras. A investigação pretende responder como José Scaramelli interpreta os sistemas de pensamento propostos pelos teóricos da Escola Nova e o que propõe como sistema didático-metodológico para a edificação da Escola Nova Brasileira. Essa proposição resultaria em um novo modelo pedagógico voltado às necessidades de seu tempo e espaço ou constituiria uma apropriação e reprodução de tais sistemas de pensamento?

Para isso foram tomados como categoria de análise os conceitos de didática e metodologia no conjunto de sua obra produzida no período de 1914 a 1931. A escolha do período se dá em função do tempo para a conclusão da pesquisa, constituindo o ano de 1914, a data de sua primeira publicação acadêmica na Revista *O Estímulo*, o memorial *A beira do*

túmulo e o ano de 1931, a publicação da Coleção Escola Nova Brasileira, ano anterior ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Este estudo faz parte do conjunto de pesquisas desenvolvidas no grupo de História da Educação e Educação Infantil da Universidade Federal de São Carlos, que investiga as questões teórico-metodológicas relativas aos referidos campos de conhecimento, sob a orientação da professora doutora Alessandra Arce Hai. O interesse pela pesquisa originou-se a partir dos estudos em História de Educação iniciados na graduação, que revelaram o Movimento das Missões de Técnicos Paulistas à outras regiões brasileiras a fim de superintenderem ações em diversos níveis do sistema de ensino, remodelando-os administrativa e pedagogicamente. O artigo *Bandeirismo*, publicado em 1946, na *Polianteia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal em São Paulo*, já alertava para a insuficiência de investigações voltadas para a reconstituição da história e das contribuições destes bandeirantes que empreenderam missões em diversos estados (Santa Catarina, Goiás, Sergipe, Paraná, Pernambuco, Piauí, Acre, Sergipe e nas Escolas de Aprendizes de Marinheiros) e mesmo, fora do país. Dizia o artigo: “infelizmente nenhum curioso e nenhum historiador se resolveu a organizar o documentário dos novos bandeirantes” (ROCCO, 1946, p. 69).

Carlos Monarcha (2010, p. 246), pesquisador contemporâneo, explica em seu artigo *Notícia documental e bibliográfica sobre as “missões de professores paulistas”*, publicado no livro *Fontes e Métodos em História da Educação*, que “no meio acadêmico, as missões de ‘professores paulistas’ foram relegadas a um quase esquecimento”, sendo que as investigações, de modo geral, concentravam-se no “‘ciclo apoteótico’ configurado pelas reformas estaduais de ensino pelo chamado ‘movimento da Escola Nova’”. Entretanto, essa deslembração, segundo o autor, começou a ser revertida em anos recentes, “de sorte que os estudos realizados em perspectiva da história regional e/ou local produziram análises matizadas, ao detalharem ações ordenadas, litígios e dissidências entre frações dos poderes locais e os ‘técnicos paulistas’”.

O Estudo de intelectuais brasileiros, como revelou Monarcha (2010), vem se ampliando no contexto educacional brasileiro nos últimos anos. Recentemente, o MEC publicou a Coleção *Educadores*, voltada à reconstituição da vida e obra de 30 grandes educadores brasileiros e de 30 pensadores estrangeiros que exerceram influência sobre a educação nacional. A instituição justifica a publicação da coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação, em função da necessidade da disseminação do conhecimento do

legado dos principais expoentes da história educacional, bem como do alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. O INEP também possui estudos e publicações sobre alguns desses intelectuais que atuaram no contexto educacional brasileiro, como Manoel Bergström Lourenço Filho, Pascoal Lemme, Dumerval Trigueiro Mendes e Anísio Teixeira.

Na investigação realizada para a elaboração do projeto desta pesquisa, verificou-se que José Sacaramelli é uma figura recorrente, constantemente citada em várias obras e estudos educacionais voltados para a literatura nacional e infantil, ensino de história, de português, de alfabetização, de arte, didática e metodologia. Suas publicações, aprovadas, adotadas e indicadas para o ensino primário, por Diretorias da Instrução Pública de diversos estados brasileiros, até mesmo em períodos posteriores à sua morte, revelam a significativa inserção deste intelectual e educador no cenário público do contexto educacional. A localização dos cinco volumes da *Coleção Escola Nova Brasileira* (1931) – *Esboço de um Systema, Lições Ativas, Como realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, Didática e Testes* – e os livros de leitura para o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica: *Pequena seleta de leitura moraes e cívicas* (1926) e *Nosso Governo* (1926) no Acervo Documental e Bibliográfico da antiga Escola Normal de São Carlos, denominada atualmente Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, composto por mais de 3000 obras datadas do século XVI, XVII, XVIII, XIX e XX, milhares de documentos, periódicos e coleções referentes à formação de professores, são, também, indícios da extensão e influência de suas obras no âmbito da formação de professores da época. Assim, identificados em uma instituição voltada para a formação docente, supõe-se que os volumes desta coleção fizeram parte do cotidiano e da formação normalista da década de 1930, sendo lidos e estudados, a fim de conhecer-se o ensino renovado e fundamentarem suas práticas educacionais.

Apesar da menção de suas produções e de suas ações em vários âmbitos do contexto educacional nacional, verificou-se a inexistência de estudos históricos mais aprofundados voltados para o tratamento da riqueza e amplitude de suas obras e atuações, que possibilitassem a compreensão da introdução, interpretação, representação, adaptação e difusão dos fundamentos teórico-práticos da Escola Nova no Brasil. A relevância desta pesquisa consiste, portanto, na (re)descoberta de registros fundamentais para a reconstituição e compreensão da História da Escola Pública Brasileira por meio da apreensão do movimento das ideias pedagógicas do período e sua expressão na prática cotidiana do trabalho docente. A localização e análise do conjunto da obra de José Scaramelli possibilitam a compreensão da

circularidade das ideias pedagógicas na Primeira República Brasileira, que suscitaram as bases para a objetivação e normatização do ideário da Escola Nova, promotora de uma nova concepção de escola, ensino, professor e aluno no cenário educacional nacional, bem como a apreensão das apropriações, interpretações e adaptações desses princípios pelo escol de intelectuais protagonistas na divulgação e implementação deste movimento no país.

A história das ideias pedagógicas é adotada neste estudo, como as ideias educacionais,

não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e mais particularmente, o adjetivo 'pedagógico' têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo (SAVIANI, 2007a, p. 6).

Como guias metodológicos para a análise dos resultados, a pesquisa se fundamentará nas categorias indicadas por Saviani (2007a, 2007b), como essenciais para a realização de um trabalho dentro de uma perspectiva histórico-crítica em História da Educação, devendo constituir-se em:

- a) **caráter concreto do conhecimento histórico-educacional:** ou seja, por meio de ferramentas conceituais, tomar o fenômeno educacional em sua totalidade concreta, procurando formular as relações que explicam determinados aspectos da realidade investigada, para assim, construir sistemas explicativos que demonstrem o quanto o objeto de estudo está expresso na complexidade das relações e determinações presentes na história de sua época;
- b) **perspectiva de longa duração:** conforme as orientações metodológicas de Gramsci, Saviani (2007a) destaca a necessidade de se distinguirem os movimentos orgânicos – tempo longo dos acontecimentos, segundo a linguagem de Braudel, que é relativamente permanente – dos conjunturais – tempos curto e médio, que são ocasionais, imediatos e quase acidentais –, para assim poder se estabelecer o nexo dialético entre as duas ordens de movimento e de pesquisa, captando o processo global (o tempo longo das estruturas), em sua unidade dinâmica e contraditória.
- c) **olhar analítico-sintético no trato com as fontes:** que implica o levantamento e o exame atento das fontes e informações disponíveis, “abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado” (SAVIANI, 2007b, p. 4);

d) **articulação do singular e do universal:** trata-se do empenho em encontrar a relação entre o local ou nacional com o universal e vice-versa, detectando em que grau o local ou o nacional constituem expressões de tendências que se impõem intencionalmente (SAVIANI, 2007b). Esse movimento nos permitirá olhar o local sem desvinculá-lo de sua totalidade, pois como destaca Vainfas (2002, p. 150), a pesquisa histórica deve buscar “uma passagem do olhar macrosocial para a observação microanalítica como procedimento metodológico, sem prejuízo da primeira”. O historiador deve, portanto, inserir-se no contexto em que o micro e o macro se entrelaçam, pois, “o cotidiano só tem valor histórico e científico no seio de uma análise dos sistemas históricos, que contribuem para explicar o seu funcionamento” (LE GOFF, 1994, p. 93);

e) **atualidade da pesquisa histórica:** trata-se da consciência e percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Desse modo, não há a possibilidade de se compreender o presente sem se apreender suas raízes. Isso implica o estudo de sua gênese.

O trabalho é constituído por quatro capítulos. O primeiro trata do cenário educacional e do movimento das ideias pedagógicas no período da formação normalista de José Scaramelli, mediante a breve apresentação do contexto histórico da Primeira República e os ideais que impulsionaram a valorização da instrução popular, resultando na preocupação com a formação específica do professor primário. Com a valorização dos estudos científicos, o caráter propedêutico da Escola Normal da Capital é contraposto ao técnico-pedagógico, suscitando discussões em relação à sua função. Novas iniciativas são voltadas para a transformação de seu currículo de cultura geral para o profissional-pedagógico. Versão condensada do sistema de ensino que se tencionava instituir no Estado, a Escola Normal de São Paulo torna-se o paradigma para a formação do escol do magistério nacional, em virtude da cientificidade e da modernidade de suas produções teóricas e iniciativas práticas pedagógicas, irradiando seu modelo administrativo-pedagógico às demais regiões do país, mediante o empréstimo de técnicos de ensino. Nesta instituição, José Scaramelli realiza suas primeiras produções acadêmicas, escrevendo dois artigos na Revista o Estímulo: *A beira do túmulo* e *A minha iniciação sociológica*, que refletem fragmentos de sua formação na instituição.

O segundo capítulo é constituído pela reconstituição de sua trajetória profissional que, como bandeirante dos novos métodos e procedimentos de ensino, adquiridos na Escola Normal Secundária de São Paulo, volta-se à defesa e disseminação destes, através de incursões pelo interior paulista, como diretor de Escolas Normais e Grupos Escolares; a

missão que realiza em Pernambuco, a fim de implementar a reforma de ensino proposta por Carneiro Leão, segundo os princípios escolanovistas; discussões em meios de veiculação e proposições de livros didático-pedagógicos para o ensino da infância e juventude e instrumentação da prática docente. O capítulo finaliza com a apresentação dos temas e conteúdos destas obras.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da concepção de Escola Nova do autor e a defesa que realiza para a adoção e implantação dessa orientação no contexto educacional nacional.

O quarto capítulo volta-se a exposição dos conceitos de didática e metodologia apropriados e interpretados pelo autor e a proposição de um modelo pedagógico escolanovista com características brasileiras.

Sem o caráter de encerramento do assunto, mas com o intuito de proporcionar reflexões e discussões relativas à História da Educação e da Escola Pública Brasileira, a investigação e a análise das categorias de Didática e Metodologia esboçadas nas obras de José Scaramelli para a edificação da Escola Nova Brasileira permitiram observar que estas se limitam a apropriação e a reprodução dos preceitos teórico-práticos do movimento internacional escolanovista, uma vez que – fruto das condições de sua época – não puderam contar com investigações e pesquisas que permitissem um aprofundamento relativo ao conhecimento das peculiaridades e demandas do contexto escolar brasileiro, de modo a propor soluções efetivas aos problemas da instrução pública primária de seu tempo e espaço.

2 O CENÁRIO EDUCACIONAL E O MOVIMENTO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO PERÍODO DA FORMAÇÃO NORMALISTA DE JOSÉ SCARAMELLI

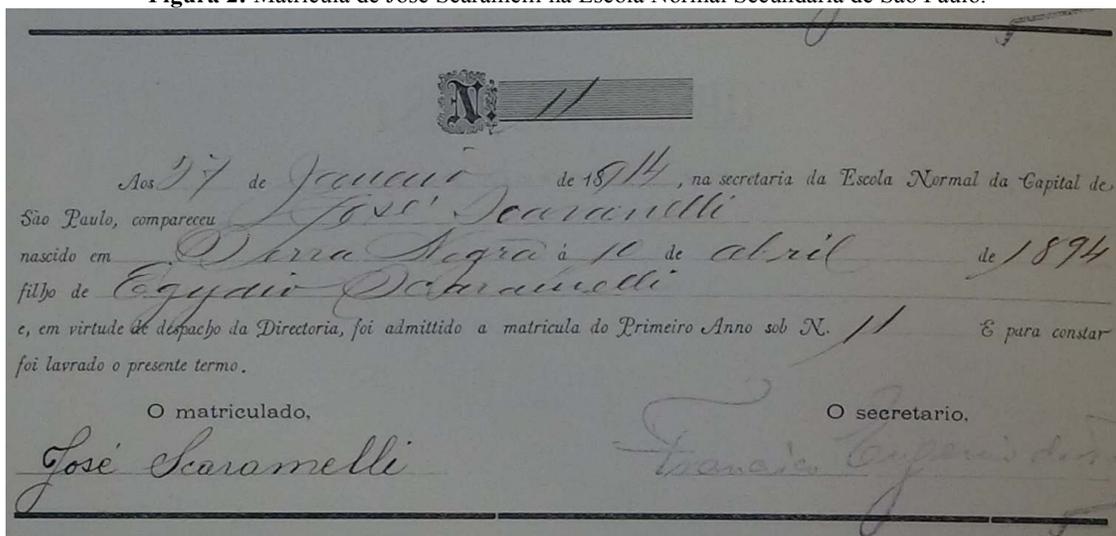
Lembre-mos de que não se julga um indivíduo, como um povo, fora das condições do tempo e do meio em que viveu. Cotejá-lo com os povos de hoje, sem atender a essas circunstâncias, é errar redondamente, é agir como criança (JOÃO TOLEDO).

Em 10 de abril de 1894, nasce na cidade de Serra Negra, interior do Estado de São Paulo, José Scaramelli, filho de Egydio Scaramelli e Nelly B. Scaramelli. O momento histórico de seu nascimento é marcado por grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no território nacional, em especial em São Paulo. Tais progressos contribuem para alçar o Estado a centro econômico e cultural no território nacional, tendo sua imagem social associada à matriz da modernidade, progresso, civilidade, nacionalidade, avanços e inovações científicas da época. A fim de legitimar a pujança do Estado diante dos demais estados da federação, as elites paulistas investem, estrategicamente, na organização de um sistema modelar de ensino, erigindo a escola paulista como signo da modernidade e do progresso da nova ordem instaurada.

Símbolo da cientificidade, modernidade e progresso, a Escola Normal, apesar das adversidades enfrentadas, constitui-se nos primeiros decênios da República, em padrão de excelência e respeitabilidade, adquirindo grande relevância na vida intelectual e cultural da província de São Paulo por suas produções teóricas e iniciativas práticas, recorrentemente atualizadas com vistas à organização e formação de professores para o magistério primário. Nela se forma e atua “parte dos intelectuais de diferentes épocas, responsáveis pela elaboração de teses sobre a realidade social, educacional e cultural brasileira” (MONARCHA, 1999, p. 343). São vanguardas que se projetam em todo o território nacional, não apenas no âmbito da educação e da cultura, como também na arena política, propagando seus ideais, organizando serviços, disputando o controle e o destino do ensino público brasileiro e forjando a mentalidade educacional hegemônica em diferentes épocas.

Na Escola Normal Secundária de São Paulo, José Scaramelli se matricula em 27 de janeiro de 1914, adquirindo os fundamentos teórico-práticos dos hodiernos processos e métodos de ensino.

Figura 2: Matrícula de José Scaramelli na Escola Normal Secundária de São Paulo.



Fonte: Livro de termos de matrícula do primeiro ano do sexo masculino da Escola Normal Secundária de São Paulo. Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE

A inserção neste instituto de referência nacional propicia o substrato de sua formação, não somente no âmbito técnico-profissional, mas, sobretudo, intelectual, permitindo a José Scaramelli lançar-se em discussões e disputas educacionais da época, a partir da análise da realidade das escolas e do professorado e da proposição de soluções aos problemas educacionais brasileiros. Nesta instituição tem como professores, intelectuais de grande projeção e influência no cenário educacional brasileiro da época, como Oscar Thompson, Carlos Alberto Gomes Cardim, Antonio Sampaio Dória e João Lourenço Rodrigues entre outros, e partilha da companhia de iminentes personagens que, como ele, se destacariam – alguns de forma mais expressiva que outros – no contexto educacional nacional, propagando os rudimentos dos ideais escolanovistas, semeados ao longo de suas formações na referida instituição. Diploma-se pela Escola Secundária de São Paulo, no ano de 1917, ao lado de Lourenço Filho, seu colega de classe.

Este capítulo tratará do contexto histórico brasileiro que suscita a organização e estruturação do sistema público de ensino paulista em virtude das demandas emergentes, consolidando o ensino normal e primário no Estado de São Paulo, e das ideias pedagógicas que se movimentam no cenário formador do escol do magistério nacional, que influenciaram a elaboração de obras e atuações de José Scaramelli.

Figura 3: Lista dos diplomados na Escola Normal Secundária de São Paulo - 1917.

<u>ESCOLA NORMAL SECUNDARIA DE SÃO PAULO</u>	
<u>DIPLOMADOS EM 1917</u>	
Eurico Mendes	Pg. 59
Flank Escobar	" 60
João Tresoldi	" 61
João Pereira	" 62
José Pereira dos Santos	" 63
Joaquim Neves Pereira	" 64
Zoé Pereira Beniamino	" 65
Adelia Ramatti	" 66
Adelia Monteiro	" 67
Carmen Rozzi Corso	" 68
Esther Mesquita	" 69
Ida de Melita	" 70
Josephina Toledo Barros	" 71
Joanna Osman Leone	" 72
Joanna Weicher Guimarães	" 73
Maria de Lourdes Eugenia de Carvalho	" 74
Maria de Lourdes Gomes Vilhena	" 75
Maria Carlota Campos Alvarenga	" 76
Israel Alves dos Santos	" 77
José Escaramelli	" 78
Manoel Bergstrom Lorenzo Filho	" 79
João de Oliveira Filho	" 80
Antonio Pereira Baptista	" 81
Benigno Lagreca	" 82
Luiz Clecchia	" 83
João Ribeiro Junior	" 84
Raul Antonio Fragoso	" 85
Sebastião Aguiar Barbosa	" 86
Raphael Rocha Campos	" 87
Alfredo Stavale	" 88
Altino José de Oliveira	" 89
João Henrique Ortiz	" 90
Luiz Galhomani	" 91
Joaquim da Silva Azevedo	" 92
Paulo Biendo Chaves	" 93
Olavo de Carvalho	" 94
Bueno Alves Cruz	" 95
Antonio da Fonseca Ramalho	" 96
Margarida de Camargo Barros	" 97
Elescina de Mellá Padua	" 98
Regina Lacalles	" 99
Maria Carmelita Aranha Pereira	" 100
Levinia Costa	" 101
Graciana de Sá	" 102
Maria de Nazareth Whitacker	" 103
Alvarina Brazil	" 104
Hercilia de Andrade Azevedo	" 105
Lília Tavoraro	" 106
Maria Conceição Junqueira Pompeia	" 107
Esther de Azevedo Antunes	" 108
Edith Torres Mendes	" 109
Anna Balbina de Castro	" 110
Lea Roccato	" 111
Zenaide Braga	" 112
Germana Didier	" 113
Josephina Silva	" 114
Julia Negrão	" 115
Isaura de Faiva Manita	" 116
Maria Carlota Silva	" 117
Maria Silvia Lucchessi	" 118
Florisbela Alessio	" 119
Aida Gouveia	" 120

continua

Fonte: Registro de Diplomas de Habilitação da Escola Normal Secundária de São Paulo. Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

Figura 4: Registro de Diploma de José Scaramelli na Escola Normal Secundária de São Paulo.

78

Nº 1172

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL — ESTADO DE SÃO PAULO
ESCOLA NORMAL SECUNDARIA DE SÃO PAULO

Eu, *Castor de Gomes Bastien*, Director da Escola Normal Secundaria de São Paulo, usando das attribuições que me concedem as leis do Estado, e tendo em vista que, *José Scaramelli*, nascid em *Serra Negra* a 10 de *April* de *1884*, foi approvad em todas as materias do curso secundario desta Escola, lhe confiro o presente diploma de habilitação para o magisterio primario deste Estado, com o qual gozará de todos os direitos e prerogativas a elle inherentes.

São Paulo, *24* de *Novembre* de *1917* (Assignados) — O Director, *Castor de Gomes Bastien* — O Secretario, *Franc. Eugénio*, — Diplomad, *José Scaramelli*

No verso se acham escriptos os seguintes dizeres:

Approvações obtidas pel diplomad

1.º anno : —	1.º grupo <i>Distinção</i> grau <i>11,4</i>
	2.º grupo <i>Menor</i> grau <i>9,4</i>
2.º anno : —	1.º grupo <i>Distinção</i> grau <i>11,4</i>
	2.º grupo <i>Menor</i> grau <i>9,4</i>
3.º anno : —	1.º grupo <i>Distinção</i> grau <i>11,4</i>
	2.º grupo <i>Menor</i> grau <i>9,4</i>
4.º anno : —	1.º grupo <i>Distinção</i> grau <i>11,3</i>
	2.º grupo <i>Distinção</i> grau <i>11,0</i>

O SECRETARIO,

Fonte: Registro de Diplomas de Habilitação da Escola Normal Secundária de São Paulo. Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

2.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA PRIMEIRA REPÚBLICA E OS IDEAIS QUE IMPULSINARAM A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Desde as últimas décadas do século XIX, transformações de ordem política, econômica, social, cultural e ideológica no contexto brasileiro provocariam profundas mudanças na esfera educacional. O âmbito político vê-se circundado pela abolição da escravidão, pela criação do Partido Republicano (1870) e pelo desenvolvimento das ideias federalistas entre outros acontecimentos que concorrerão para o abalo e derrocada do regime imperial. No âmbito econômico instala-se um surto de desenvolvimento na Província e na Capital de São Paulo, engendrado pela expansão da cultura e comércio do café; pela instalação do trabalho livre, frente à política de incentivo e financiamento da imigração europeia; pelos primeiros ensaios de industrialização e pela construção e multiplicação das estradas de ferro. Tais realizações proporcionam a instalação de uma série de melhoramentos progressivos na Capital paulista, que passa a dispor de transporte público, iluminação a gás, encanamento de água e esgoto, sistema de comunicação e segurança policial, além da construção de edificações para o embelezamento da cidade como pontes, jardins, praças, chafarizes etc.. Segundo Monarcha (1999, p. 60), a fisionomia da cidade é apontada, por alguns de seus intérpretes posteriores, como o “marco que indica um porvir glorioso. Nesta década instala-se a ‘alma da cidade’ e, com ela, os signos de uma época urbana, intelectual e autoconsciente”. Nela depositam-se as esperanças e confiança de um futuro próximo nos avanços industriais, na ciência, no trabalho livre e no nível de civilização.

O progresso da província, associado aos princípios cientificistas e liberais, promove a valorização da ciência, transformando-a em um dos componentes fundamentais à formação do homem moderno, cuja exigência ancora-se em uma soma maior de conhecimento. Souza (1998, p. 173) explica que, durante o século XX, a ciência torna-se um valor compartilhado por toda a elite intelectual brasileira.

“Homens de ciência” consomem literatura internacional, expõe suas opiniões na imprensa, intentam interpretar a realidade brasileira à luz dos avanços científicos, criam grupos intelectuais e associações. Compartilham da crença ocidental dos benefícios da ciência concebendo-a como fator de modernidade e progresso. (...) A educação do homem moderno havia de ser científica como o espírito do século. A ciência prepara para a vida racional e para o trabalho na agricultura e na indústria (*Grifos da autora*).

O progresso material alcançado incidirá sobre o processo de povoamento e a intensificação da vida urbana da província, atraindo segmentos da burguesia recém-endinheirada, a procura de refinamento e da aquisição de traços distintos (MONARCHA, 1999, p. 225), e um contingente populacional proveniente de outras culturas (como os imigrantes) ou de outras regiões muito pobres do país, caracterizadas pela vida miserável, surrada, sujeita a aglomeração inóspita, a insalubridade e a proliferação de doenças. Por não partilharem dos códigos comportamentais que regiam o cotidiano da convivência interclasses no espaço urbano, este amplo contingente que adentra a cidade representa uma ameaça às rotinas citadinas mais sedimentadas, constituindo uma fronteira que a divide entre dois mundos: o bárbaro e o civilizado. Diante da emergente ameaça urbana, pressupondo uma pacificação interna da sociedade, impõe-se a necessidade da busca de soluções urgentes que permitam superar o desequilíbrio do desenvolvimento material e o desenvolvimento moral e intelectual da população. Nos discursos de uma elite letrada, pregadora da moralização dos costumes e a contenção do fluxo migratório em direção às cidades, em virtude da pobreza do mundo rural que começava a ganhar visibilidade, defende-se a reforma das instituições sociais da época – cadeia, hospícios dos alienados, hospitais, polícia urbana – e a difusão da educação como “uma das estratégias possíveis de combate à criminalidade e como meio eficaz para a defesa da civilização” (MONARCHA, 1999, p. 81).

Com o intuito de articular uma educação integral com as necessidades de homogeneização cultural e de civilização de massa, inicia-se a construção de um projeto cultural a ser operacionalizado pela escola, ancorado na ciência, na exigência da preparação para o trabalho e na valorização da educação moral e intelectual (SOUZA, 1998, p. 44). A fórmula adotada pelos reformadores da instrução pública em São Paulo busca “conciliar a integralidade do conhecimento, sintetizado nas “noções básicas”, com a finalidade da formação do caráter”. Cultivar o espírito, mediante a adoção de um ensino enciclopédico de caráter prático e utilitário, com noções básicas necessárias à vida, e formar o caráter, transmitindo os valores e regras de conduta social consoantes aos ideais de civilização das massas constituirão os princípios que nortearão o pensamento e as políticas educacionais voltadas para a instrução primária pública nas últimas décadas do século XIX. Entre os intelectuais de diferentes partidos e posições ideológicas generaliza-se a concepção de que a educação é a “vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. Alicerce das sociedades modernas; garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso material; elemento de regeneração da nação, instrumento de moralização e civilização do povo”

(SOUZA, 1998, p. 26). Instaura-se a crença de que “um país é o que sua educação o faz ser” (BARROS, 1959, p. 23). Assim, a problemática educacional assume uma importância até então não vislumbrada. A difusão do ensino, ou das luzes, é encarada não somente como necessária, mas como indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação.

Apesar do desenvolvimento das ideias descentralistas e federalistas que irradiavam no país, a confiança irrestrita depositada na educação engendra a elaboração de teses em defesa da disseminação da instrução pública e, em consequência deste ideário, intensificam-se os reclames quanto à criação de estabelecimentos de ensino normal e apelos em favor da responsabilidade do Poder Central na promoção do ensino secundário – incluindo a escola normal – e a instrução popular. A responsabilidade do Poder Central neste empreendimento é compreendida como “importante forma de contornar as limitações financeiras das províncias e propiciar a expansão e aprimoramento do ensino” (TANURI, 1973, p. 23). A ideia do Poder Central assumir os encargos referentes à instrução, seja na criação e manutenção de estabelecimentos, como na concessão de auxílios, seria corporificada em vários projetos, entre os quais os relativos à Escola Normal. Embora, sem lograr êxitos, estes projetos e apelos começavam a evidenciar o reconhecimento e a importância no contexto brasileiro do papel da Escola Normal para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário. Como afirma Tanuri (1973), isto acontecia devido à convicção imputada ao poder da instrução, que requeria esforços na direção de sua difusão e aperfeiçoamento, a fim de que pudesse corresponder às expectativas e esperanças que nela depositavam.

A instauração da República, em 15 de novembro de 1889 – signo do “clarão intenso sobre as consciências, a iluminar a condição dos pobres e dos humildes, que durante séculos, viveram na obscuridade, submetidos a toda sorte de despotismos” (MONARCHA, 1999, p. 168) – engendra a intensificação dos debates, em que ressoam as aspirações liberais, acerca do princípio democrático de educação universal, que obriga o Estado a assumir os encargos da instrução popular (REIS FILHO, 1995). Considerada “o centro multiplicador das luzes, que colocavam as ideias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade” (MONARCHA, 1999, p. 172), a República vem restituir o lugar que é do povo por direito, entregando-lhe a direção de si mesmo. Nos dizeres dos propagandistas republicanos:

A democratização do poder restitui ao povo, uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo (...). Hoje

o princípio é o povo, e urge que ele alcance o *self-government* (CAMPOS, 1930a, p. 255).

Com o intento de ofuscar o obscurantismo e promover a clareação dos espíritos para que o povo fosse capaz de se autogovernar, os representantes da “República educadora” (MONARCHA, 1999) empenham-se na irradiação das luzes, cuja condição prévia é a organização e democratização da instrução popular, fundamentada nos princípios da ciência, na aquisição dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo e na ideia de o Estado assumir a responsabilidade pela instrução. Como afirma Reis Filho (1985), a República sai de sua longa pregação política e procura concretizar suas aspirações por intermédio do Estado.

Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer. Dantes pagava a Nação os professores dos príncipes sob o pretexto de que estes careciam duma instrução fora do comum, para saber dirigi-la. Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o “self-gorvenment” – pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o Governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade. (...) Começa-se por saber ler, escrever e contar, e sem esse primeiro passo todo o ensino é impossível (CAMPOS, 1930a, p. 255).

A concretização desta aspiração, conforme explica Tanuri (1973), representava para estes propagandistas a condição indispensável para o triunfo da República em sua tarefa de fazer o Brasil uma nação democrática, elevando-a ao nível dos países mais desenvolvidos, no qual o governo realmente traduzisse a vontade de um povo esclarecido por meio de sua expressão nos pleitos eleitorais. Assim, reclamada a ação governamental no desenvolvimento do ensino e consagrada sua descentralização na Constituição de 1891, aos Estados da federação se atribuiria grande parte da responsabilidade de desenvolvimento pelo provimento da instrução pública.

A relativa independência gozada pelos Estados permitiu que o crescimento econômico de São Paulo incidisse nas esferas cultural e educacional, resultando na instalação de institutos (Instituto Bacteriológico (1892), Instituto Butantã (1889)); da Biblioteca Pública (1895); de Escolas Superiores (Escola Politécnica (1893), Escola de Engenharia do Mackenzie College (1896), Escola Livre da Farmácia (1889), Escola Superior de Agricultura de Piracicaba (1901), Faculdade de Medicina (1913)); dos primeiros ginásios (da Capital

(1894) e em Campinas (1896)), além de contribuir para a expansão e o crescimento considerável da rede escolar primária e de sua capacidade de absorção.

Eleitas dentre o rol das instituições públicas de ensino paulistas como primordiais na hierarquia das preocupações e valores oficialmente expressos pelo Estado, a instrução primária e a Escola Normal são concebidas pelos educadores republicanos paulistas como instituições a serem largamente difundidas, sendo a primeira, convenientemente ensinada, a partir de professores bem preparados, “instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual” (SÃO PAULO, 1890). Rangel Pestana, redator do capítulo da Reforma da Instrução Pública (1892), do programa da propaganda republicana, ao expor suas teses em dois editoriais do Jornal *O Estado de São Paulo*, salienta que, ao se considerar a instrução pública, bem dirigida, como o mais forte e eficaz elemento do progresso, caberia ao governo o dever de promover o seu desenvolvimento. Para isso, compreende que uma reforma do ensino público à altura das necessidades modernas requer o dispêndio de uma considerável soma de dinheiro, pois “está provado serem produtivas as despesas com a instrução pública” (PESTANA, 1890, p. 1). Reiterando sua proposição, explica que,

todo o aperfeiçoamento da instrução será impossível se não tivermos bons mestres, e estes só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los. O que temos tido com o título de Escola Normal talvez tenha sido um sofrível estabelecimento de ensino secundário; mas Escola Normal é que nunca foi; e duvidamos que seja, se conservada nas atuais condições.

Mais que formulação teórica, os republicanos democratas paulistas haviam identificado os elementos cruciais para uma renovação eficiente do ensino: o dever do Estado¹ no provimento do desenvolvimento da educação popular e a preparação científica e técnica do professor, a partir do conhecimento da realidade educacional, que anuncia as deficiências culturais e técnicas do magistério primário: “professores que mal sabem o que ensinam, sem método e sem recursos pedagógicos de qualquer espécie” (REIS FILHO, 1995, p. 51). Caberia, pois, investir na preparação prévia e adequada do professor, por meio de um órgão específico para sua formação, capaz de dar a seus alunos o preparo prático específico para o exercício da profissão; reformando, antes de tudo, o programa de estudo da Escola Normal.

¹ Embora destacado enfaticamente o princípio do Estado em promover a instrução, ele não foi incorporado às normas impositivas do Decreto de 12/03/1890. Está consignado apenas como princípio, tornando-se assim mais uma declaração de interesse, que responsabilidade (REIS FILHO, 1995).

2.2 O ENSINO NORMAL EM SÃO PAULO

Consagrada à importância da difusão e da organização das instituições de ensino normal e primário, os reformadores paulistas partem para a elaboração e implementação da Reforma da Instrução Pública no estado. A escolha da Escola Normal para se iniciar a Reforma da Instrução Pública, segundo Monarcha (1999), está vinculada à constatação da impossibilidade, em grande parte econômica, da realização imediata da reforma geral do aparelho escolar. Na visão de Prudente de Moraes, a reforma do aparelho escolar iniciada pela Escola Normal fazia-se urgente, uma vez que esta deveria presidir a qualquer outra com relação à instrução pública, pois serviria de “base como a pedra angular ao edifício” (TANURI, 1973, p. 102). Desse modo, os reformadores paulistas empenharam-se primeiramente na organização das extremidades do ensino – primário e a Escola Normal – para, no transcorrer da década de 1890, conduzirem a “organização do ensino secundário – Ginásio do Estado -, ampliando a base – Jardim da Infância – e a cúpula do ensino – Escola Politécnica” (MONARCHA, 1999, p. 171).

Assim, menos de quatro meses após a proclamação da República, tendo o objetivo de formar profissionalmente o normalista republicano nos moldes científicos da época, o Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, reforma a Escola Normal, prevendo sua responsabilidade no fornecimento da “educação intelectual, moral e prática para os candidatos do magistério público com vistas a ‘regenerar progressivamente a escola pública de instrução primária’” (MONARCHA, 1999, p. 176), e transforma as Escolas-Anexas em Escolas-Modelo, cuja função se destina à demonstração de procedimentos didáticos, à observação e prática de ensino para os alunos do terceiro ano do curso normal e à irradiação das técnicas fundamentadas no método intuitivo de ensino. Segundo Monarcha (1999, p. 180),

a Escola-Modelo do Carmo irradia um conjunto de regras e normas com o objetivo de garantir o desenvolvimento da instrução científica e/ou integral. Engendra uma didática concebida como teoria dos métodos de ensino e formula as prescrições que caracterizam os métodos eficientes fundados na norma científica da época: do simples para o composto, do indefinido para o definido, do concreto para o abstrato.

Mais que um programa a ser transmitido, o ato de ensinar compreenderia o domínio dos princípios dos novos métodos de ensino e do manejo de seus procedimentos pedagógicos, alcançados mediante a formação do professor, educado na arte de ensinar, e seu preparo na técnica de transmissão, que se inicia pelo estudo do conhecimento dos mecanismos

da aprendizagem. Como explica Reis Filho (1995, p. 66), “a tarefa do professor modificou-se e, em consequência, a preparação para o exercício do magistério tem outras exigências. O professor deve conhecer o aluno, selecionar os estímulos capazes de provocar a atividade desejada”. Por isso a “educação da infância deve ser consciente, intencional, sistemática e fundada na intuição do aprendiz interpretada como base do conhecimento” (MONARCHA, 1999, p. 181). Pois, “é do cultivo dado à infância, da sua direção nos primeiros anos, que advirá a formação do caráter e da mentalidade da geração que nos há de suceder” (CAMPOS, 1890, p. 1). A formação do professor e a adoção de métodos de ensino constituiriam os dois pilares norteadores da renovação do ensino em São Paulo, justificando a importância atribuída pelos reformadores à Escola Normal e à Escola-Modelo, cujos objetivos consistiriam em fixar um padrão de professores primários e produzir diretrizes práticas para a posterior reforma da instrução pública (MONARCHA, 1999). Na visão do reformador, as Escolas-Modelo atuariam como verdadeiros laboratórios pedagógicos onde os professores seriam formados, “para depois, de posse das necessárias habilitações, colocarem em prática a reforma; além do mais, serviriam de modelo padrão para a criação e funcionamento de todas as demais unidades a serem instaladas” (TANURI, 1973, p. 105).

A chave de toda a evolução do ensino escolar, como concebe o Decreto de 12 de março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos mestres na escola-modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras. Toda erudição que eles puderem colher no curso superior da Escola, de nada lhes valerá, se não forem à escola das crianças, aprender como são elas manejadas e instruídas (CAMPOS, 1890, p. 1).

Definidas as premissas da reforma, busca-se o pessoal docente acertado que vai desencadear o processo reformador, cujas habilitações necessárias demandam o domínio dos princípios do método intuitivo e o manejo de seus procedimentos. Como explica Reis Filho (1995, p. 58),

Definido o que se quer, levantadas às características indispensáveis dos recursos humanos necessários, se há de excluir qualquer pessoa que não apresente as habilitações exigidas. Não se trata das formais, expressas em diplomas, nem mesmo de algumas reais que não preencham o conjunto das exigências. No relato, Caetano de Campos refere-se a “lutas inacreditáveis”. Quem viveu o problema de escolha de pessoal sabe das ofertas, das boas intenções e amizades que precisam ser rejeitadas. Pressões, chantagens emocionais de todo o tipo. Das protelações que se tem que fazer, quando não há mais um minuto a perder. Há, entretanto, sempre uma esperança que se traduz em indícios, em sinais, logo traduzidos em significados orientadores, que permitem ao reformador identificar os que realmente podem contribuir com seu concurso: o entusiasmo pelo projeto de reforma, a habilidade

reconhecida para assumir funções, a experiência inovadora anterior, a capacidade de trabalho posta a prova, mesmo em situação adversa. Só com pessoal assim qualificado é possível tentar contra o vício da rotina pedagógica.

Assim, são contratadas Dona Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Browne, que passam a dirigir respectivamente a seção feminina e a seção masculina da Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo. Por meio dessas duas professoras de formação norte-americana, as ideias de Pestalozzi, acerca do processo intuitivo, serão introduzidas nas escolas-modelo. Estas devem, entretanto, ser adaptadas ao desenvolvimento natural do aluno, “atendendo sempre à sua capacidade atual, à sua idade, à sua agudeza de espírito, e outras condições psicológicas” (CAMPOS, 1930b, p. 245). “É indispensável acostumar o aluno a refletir, dirigi-lo de modo a fazê-lo descobrir, por seu próprio esforço, as verdades que lhes são necessárias” (p. 242). Com o grupo de professores que reúne em torno da Escola-Modelo, Caetano de Campos “deseja formar adeptos dos novos procedimentos pedagógicos para difundi-los por todas as escolas de ensino público” (REIS FILHO, 1995, p. 77). Como revela Souza (1998, p. 62), a garantia de sucesso da escola renovada “dependia, pois, dos novos professores formados com as concepções educacionais modernas e de acordo com os valores republicanos”.

A importância que se procurou imprimir à Escola Normal, como uma instituição formadora do magistério, resultou na recusa de exames realizados em outros estabelecimentos de ensino. Nem mesmo poderiam ser aceitos exames vagos substitutos de seu curso regular. Esta regra constituía-se em exceção, apenas para os professores em exercício, que poderiam submeter-se a exames vagos, independentemente de frequência, para a obtenção do diploma. Tanuri (1973, p. 109) explica que “a elevação da qualidade do ensino normal, que se processou no início do período republicano, certamente constituiu um obstáculo para a aprovação em exames vagos”.

Embora tendo alcançado certo progresso qualitativo, com razoável elevação do nível de seus estudos neste período, a Escola Normal ainda continuava a formar um número insuficiente de professores em relação às proporções necessárias à satisfação da demanda do ensino primário, resultando em um desequilíbrio entre o escasso número de professores habilitados em conformidade com as exigências do regime estabelecido e a ocupação das cadeiras vagas da instrução pública primária. De fato, como explica Tanuri (1973, p. 125) “a única Escola Normal existente, com a estrutura que possuía, não estava à altura de responder aos reclames de uma formação rápida e numerosa de pessoal docente”. Mesmo a criação de

outras três escolas de mesma natureza, nos moldes da existente, no interior do estado, conforme determinação do Congresso, encontrariam obstáculos devido à realização custosa aos cofres públicos. Urgia, pois, “encontrar outros meios capazes de elevar quantitativamente a escassa produção de docentes, em face das necessidades do ensino primário em expansão” (TANURI, 1973, p. 126).

Como solução ao impasse, promulga-se em 8 de setembro de 1892 a Lei n. 88, que estabelece a organização sistemática de todo o aparelho escolar de nível primário e secundário, inclusive o normal, prevendo a divisão do ensino primário em dois cursos (preliminar e complementar), a criação de ginásios e a instalação de um curso anexo à Escola Normal da Capital, destinado a formar professores para as escolas normais e ginásios. O novo regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo, aprovado e posto em vigor por Cesário Motta Júnior, “consolidava a legislação do que deveria ser a estrutura do ensino de novembro de 1893 em diante e que, no seu aspecto técnico-pedagógico, vigorou em suas linhas gerais até 1920” (REIS FILHO, 1995, p. 97).

Tanuri (1973, p. 113) explica que os legisladores de 1892 preocuparam-se tanto com os aspectos qualitativos, quanto com os quantitativos. Em relação ao primeiro, procurou-se propiciar a formação rápida de um professorado numeroso, produzindo profissionais nas proporções necessárias à satisfação da demanda do ensino primário, por meio da criação de novas unidades² e do estabelecimento de função acessória³ à escola complementar, então criada. No aspecto qualitativo, a Escola Normal contou com a introdução de um currículo de cunho enciclopédico, com larga participação dos estudos científicos e inclusão de línguas modernas, ao lado de disciplinas que já compunham o plano de estudos da formação de professores. Este currículo, segundo a autora, representa um esforço para a elevação do nível e da qualidade do ensino normal, sob a inspiração e semelhança daqueles que vinham sendo realizados em países desenvolvidos. “O amplo plano de estudos concebido para as escolas preliminares e, sobretudo, para as complementares explicam o enriquecimento dos estudos de formação de seu magistério”.

² Entretanto, esta medida não logrou concretização.

³ Segundo Tanuri (1973, p. 112) esta seria ampliada, tornando-se a principal. A função acessória da escola complementar será posteriormente responsável pela dualidade dos cursos relativos à formação do professorado primário. “Dualidade esta que atingiria sua culminância em 1911, quando se efetivou o estabelecimento de dois tipos de escolas normais: primária e secundária”. As escolas complementares, há tempo reclamadas – quer com nome de escolas primárias superiores, quer com o nome de escolas de segundo grau – deveriam proporcionar um complemento à instrução preliminar. Criadas no início da República desempenhariam, em função das necessidades de pessoal docente para o ensino primário, um importante papel no âmbito da formação docente.

Apesar da ampliação do currículo do ensino normal e da elevação das cadeiras, de dez para dezoito, seu curso continuava a ser de três anos, com apenas duas disciplinas de caráter profissional: a cadeira de Psicologia, Moral e Educação Cívica e a de Pedagogia e Direção e Escolas⁴. Tanuri (1973, p. 114) assinala que a Escola Normal da Capital, ainda por muitos anos continuaria uma instituição de cultura geral, evidenciando a concepção de que para ensinar bastava

o conhecimento do “conteúdo” a ser transmitido, acrescido de fórmulas empíricas de “como fazer, adquiridas nas escolas-modelo” (...). Se a reforma de 1892 pouca contribuição trouxe no sentido de caracterizar a escola normal como uma instituição profissional, ela destacou-se (...) pela amplitude do currículo destinado à formação de professores e pela ênfase dada as matérias científicas, bem se ajustando as ideias científicas da época.

A valorização dos estudos científicos, segundo a autora, se evidencia na composição curricular, por meio do desdobramento das matemáticas e ciências naturais em diversas cadeiras independentes⁵ e da introdução de outros dispositivos, como “preparadores de Física e Química, a exigência de laboratório de Química, Gabinetes de Física, coleções de História Natural para a Escola Normal da Capital e para as demais que viessem a ser instaladas” (TANURI, 1973, p. 115). Entretanto, a referida lei, embora tivesse organizado o aparelho escolar do Estado em moldes amplos, mostrou-se inexecutável em vários dispositivos e de reduzida consonância com as limitações e possibilidades da época, representando metas e ideais a serem atingidos que, propriamente, normas passíveis de execução – concepção de ensino primário de longa duração (8 anos), compreendendo o preliminar e o complementar; estabelecimento de quatro escolas normais de igual padrão e a implantação da Escola Normal Superior –, tendo, então, sofrido uma série de alterações. Estas alterações foram solicitadas por Gabriel Prestes, em maio de 1893, ano em que se iniciava a execução da reforma. O projeto apresentado transformou-se na Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893 e alterou diversas disposições da lei aprovada no ano anterior. Uma das principais modificações estruturais realizadas na Escola Normal foi o prolongamento de seu curso para quatro anos, uma vez que a ampliação do currículo da referida escola, dentro do mesmo prazo de duração do curso, acarretava uma sobrecarga de matérias, principalmente dos anos iniciais.

⁴ Um ano depois, foi determinada a supressão da cadeira de Psicologia, Moral e Educação Cívica e a incorporação de suas disciplinas na cadeira de Pedagogia.

⁵ Segundo Tanuri (1973), mediante Decreto 144-B, de 30 de dezembro de 1893, art. 270, constituíam as cadeiras distintas: Aritmética e Álgebra; Geometria e Trigonometria; Mecânica e Agrimensura; Astronomia Elementar; Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia; Física e Química; História Natural.

Esse aumento dos anos de escolaridade destinado à habilitação profissional dos professores não só atenuava o acúmulo de disciplinas em cada série, como contribuía para elevar, ainda que limitadamente, a posição que o curso normal ocupava dentro do sistema escolar, posição esta que permaneceria inalterada até 1917, quando se introduz o curso complementar como pré-requisito para a escola normal (TANURI, 1973, p. 120).

Apesar das iniciativas que contribuíram para a Escola Normal ter alcançado um significativo progresso qualitativo, com razoável elevação do nível de seus estudos, como mostra a ampliação de seu plano de estudos e a extensão da duração do curso, ela continuava sem lograr grande capacidade de absorção. Monarcha (1999, p. 214) explica que a elevação do nível do curso concorreu para a limitada frequência obtida pela Escola Normal nos primeiros anos posteriores à Reforma e para a considerável penetração de elementos leigos no magistério, interinamente providos em escolas provisórias. A maioria do magistério primário passa, então, a ser formado por “professores provisórios – habilitados por concurso perante os inspetores de distrito –, professores intermediários – “professores de palácio” – e os professores formados pelas escolas complementares”. Tanuri (1973, p. 123) afirma que:

Não foram poucos os que, enaltecendo ou justificando os elevados propósitos do legislador ao traçar a organização da Escola Normal, responsabilizaram o alto padrão da mesma pelo reduzido número de professores por ela habilitados nos primeiros anos que sucederam à Reforma de 1892.

Inspirados nas disposições da Lei n. 88 de 1892 – que atribuía às escolas complementares um papel acessório na formação de professores, adicionando à sua função específica, a de “completar o ensino ministrado na escola preliminar, a de preparar adjuntos para essa mesma escola” – o Congresso encontraria um meio mais simples e econômico de oferecer pessoal docente para as escolas preliminares. A solução adotada consistiu na “ampliação desse papel, ou seja, na concessão às escolas complementares da faculdade de formar professores preliminares, mediante apenas o acréscimo de um ano de prática de ensino realizada nas escolas-modelo” (TANURI, 1973, p. 126). A Lei n. 374, de 3 de setembro de 1895, além desta determinação, instituiu que aqueles que concluíssem tal curso, teriam as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal. Neste sentido, conforme esclarece Tanuri (1973, p. 126), o desequilíbrio entre a “qualidade” do ensino normal e a “quantidade” de professores demandada só se resolveria com a estratificação do sistema de formação do magistério.

Mantinha-se o padrão da escola existente e estabeleciam-se outras de categoria inferior, porém de maior exequibilidade. Inicia-se, então, a existência de uma dualidade de cursos paralelos que partilhavam entre si a tarefa de preparação de professores para as escolas primárias; um deles destinado especificamente a isso, embora com conteúdo de reduzida feição profissional (...); de outro, de conteúdo exclusivamente cultural, em decorrência de sua teórica função precípua.

Até 1911, os cursos complementares constituiriam, portanto, o principal processo de qualificação de docentes, quando nesta época foram transformados em escolas normais primárias; permanecendo a Escola Normal, uma instituição à parte, de categoria superior, “mas de limitada contribuição para o magistério primário (...), uma vez que, além de pequeno o número de seus egressos, parte deles se dirigia para os cargos administrativos do ensino, ou para o magistério em outros níveis” (TANURI, 1973, p. 127). De acordo com Monarcha (1999, p. 210), os alunos que concluíam o curso normal da Escola Normal da Capital integravam o escol do professorado paulista, exercendo o magistério em escolas complementares e ginásios e ocupando os cargos técnico-burocráticos da instrução pública, como inspetores distritais de ensino, inspetor geral, diretores das Escolas-Modelo e Grupos Escolares. Será esse escol de normalistas,

particularmente aqueles que exercem o magistério nas escolas-modelos ou ocupam postos técnico-burocráticos, que irá produzir novos conhecimentos aplicados à educação – cartilhas, métodos e técnicas de ensino, bases psicológicas e fisiológicas da educação, organização escolar -, colocando termo a hegemonia exercida pelos bacharéis em direito no campo da instrução pública: a educação configura-se como objeto de investigação que deve ser tematizado pelos próprios normalistas.

A Escola Normal de São Paulo seria, portanto, deslocada para o topo da hierarquia das instituições formadoras de professores, adquirindo, paulatinamente, a dimensão de Escola Normal Superior, “já prevista em lei, mas não concretizada” (MONARCHA, 1999, p. 212). Amplamente prestigiada pelo poder político local, é transformada em símbolo da República e da superioridade do estado de São Paulo, pelos métodos e procedimentos de ensino que irradia.

2.3 A ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO PAULO E A PREOCUPAÇÃO COM O CARÁTER TÉCNICO-PEDAGÓGICO.

Apesar das adversidades enfrentadas, que culminaram em constantes fechamentos, a Escola Normal de São Paulo adentra a República com a inauguração de seu prédio, em 2 de agosto de 1894. A concepção da construção de seu edifício⁶ na Praça da República⁷ – antigo Largo 7 de abril, situado na “área nova” da cidade – segundo Monarcha (1999, p. 187), é uma alusão à superioridade moral e intelectual da República. Ambas são projetadas na expectativa de “exaltarem-se mutuamente, convertendo-se em centro de comunhão cívica que convoca os homens de boa vontade a partilharem de uma sociedade composta de cidadãos, que, além de se reconhecerem como iguais estão envolvidos na edificação de um mesmo porvir”.

Praça e edifício formam um conjunto urbanístico e arquitetônico grandioso destinado a impressionar a imaginação de seus contemporâneos. Para os republicanos paulistas, o local representa o triunfo da República e a derrota da confusão do caos e, ao mesmo tempo, o monumento que perpetua os ideais vitoriosos de uma época histórica (MONARCHA, 1999, p. 188).

Seu edifício destina-se à formação dos novos republicanos, à produção e divulgação da nova cultura e à instrução das crianças. Preocupados com a acolhida aos recém-chegados à vida republicana, seus idealizadores projetam uma arquitetura escolar a partir do imaginário da época – levando em conta o “predomínio da ciência, da organização racional do espaço físico e social, do porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas” (MONARCHA, 1999, p. 111) – e promovem um discurso idealizador da imagem de criança, valorizada e herdeira da República. Monarcha (1999, p. 195) relata que “adentrar as altas portas e os largos corredores desse edifício escolar severo e imponente significa uma experiência única na vida de uma criança da época, integrando de forma indelével a memória afetiva do adulto”.

À época de sua inauguração, integra este estabelecimento a Escola-Modelo Complementar “Antonio Caetano de Campos”, destinado à formação de alunos de 7 a 11 anos

⁶ Iniciada a 17 de março de 1891 e concluída em 2 de agosto de 1894, durante as respectivas presidências de Estado de Prudente de Moraes e Bernardino de Campos, com Cesário Motta à frente da Secretaria dos Negócios do Interior (MONARCHA, 2011).

⁷ Entretanto, segundo Monarcha (1999) à época de inauguração deste edifício, a Praça da República constitui-se apenas em um espaço delimitado, sem existir de fato.

e à prática de ensino. Em 1895 sofre uma ampliação, incorporando a Escola-Modelo Complementar, destinada a alunos com idade entre 11 a 14 anos, cuja finalidade propedêutica será substituída por outra de natureza profissionalizante destinada à formação de professores primários, denominados “complementaristas”, em tenra idade. Completa as instalações da Escola-Normal, o edifício do Jardim da Infância ou *Kindergarden* – metáfora que assemelha o crescimento da criança ao das plantas –, inaugurado em 1897.

Único em seu gênero no Brasil, constitui-se em uma das últimas projeções do ambiente finissecular paulista, promovendo a construção de uma imagem de criança. Fundamentado no pensamento de Fröebel, tem por finalidade a educação dos sentidos de crianças com idade entre 4 e 7 anos (MONARCHA, 1999, p. 200).

Monarcha (1999, p. 200) explica que a instalação e funcionamento do Jardim da Infância na Escola Normal da Praça conclui a construção de um sistema de escolas graduadas propugnadas pela Reforma. Todas elas “de caráter demonstrativo, destinada a envolver os novos, desde a primeira infância até o início da idade adulta”. Com exceção do Jardim da Infância, seus demais cursos seriam difundidos nas décadas seguintes.

Organizada e disposta de todos os graus de ensino e apresentando um nível de ensino bastante satisfatório, a Escola Normal da Capital tem acentuada procura a partir de 1906. A sobrecarga de alunos e as críticas relativas à deficiência de seu caráter profissional no preparo do magistério primário resultam em modificações, efetuadas nos anos de 1911 e 1912, pelo Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911 e pela Lei n. 1.341, de 16 de dezembro de 1912. De acordo com Tanuri (1973, p. 157), este foi o primeiro documento legal que transformou as escolas complementares em normais primárias,

dando-lhes uma organização mais consentânea com o fim que se propunha e o segundo reformou as escolas normais secundárias – denominação essa utilizada para diferenciá-las das normais primárias –, alterando-lhes a composição curricular e desenvolvimento de seus estudos pedagógicos.

Em virtude do grande número de candidatos, surge a necessidade de fazer funcionar, no período noturno, o curso para o sexo masculino na Escola Normal Secundária de São Paulo (TANURI, 1973, p. 158) e promover a criação de outras duas instituições de mesmo padrão da Escola Normal da Capital no interior de São Paulo: Escola Normal Secundária de São Carlos e Escola Normal Secundária de Itapetininga.

A deficiência de seu caráter técnico-profissional e as preocupações de ordem metodológica do ensino assumem posições de destaque nas análises pertinentes à qualificação do magistério. Ao lado do interesse pelos métodos didáticos – instrumento compreendido como essencial para o êxito do trabalho escolar –, começavam a ser objeto de atenção os fundamentos psicológicos desses métodos e as contribuições da psicologia para o conhecimento da criança e das técnicas educativas. Estes estudos, vinculados estreitamente à fisiologia e à antropometria – ainda limitados no Brasil (TANURI, 1973) –, contribuem para intensificar a preocupação relativa à formação pedagógica (profissional) do professor, impulsionando, sobretudo, aos estudos da Psicologia Experimental, que adquirem posição privilegiada no plano de estudos da Escola Normal de São Paulo, devido à contribuição oferecida ao conhecimento da natureza da criança. Com o intuito de desenvolver tais estudos, o Governo do Estado contrata, em 1912, o professor Clemente Quaglio, devido a sua experiência no Laboratório de Amparo, para organizar o Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo. Neste cargo permanecerá até o ano de 1914, quando assume a direção do referido gabinete, o professor italiano Ugo Pizzoli que, além de ministrar o ensino de Psicologia, organiza um curso para professores da mesma escola e outro para diretores de grupos escolares. Nestes cursos, orienta diversos professores paulistas no desenvolvimento de trabalhos relativos à Pedagogia e à Psicologia.

Apesar do esforço voltado para a ampliação do conteúdo de natureza pedagógica nos currículos das escolas normais, a Reforma de 1912, como revela Tanuri (1973), apresentou reduzidas alterações curriculares⁸, conservando o caráter enciclopédico de 1892 e tornando-se alvo de constantes críticas, debates e preocupações dos administradores públicos no transcorrer do decênio de 1910.

2.4 A FORMAÇÃO NORMALISTA DE JOSÉ SCARAMELLI

A entrada de José Scaramelli no curso noturno na Escola Normal Secundária de São Paulo, em 27 de janeiro de 1914, ocorre mediante o processo de ampliação das escolas normais no Estado e o esforço em proporcionar uma formação específica, de caráter pedagógico-profissional, delimitada pelos conhecimentos necessários à profissão. À época de

⁸ Das alterações sofridas, houve a exclusão das disciplinas de Mecânica, Anatomia e Fisiologia e o acréscimo das disciplinas de Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura, Datilografia e Taquigrafia e Arte Culinária (seção feminina).

sua matrícula, o currículo da Escola Normal Secundária de São Paulo é composto pelas seguintes cadeiras e aulas e respectivo quadro docente:

Quadro 1: Cadeiras do currículo da Escola Normal Secundária de São Paulo (1914 – 1917).

CADEIRAS	DISCIPLINA	PROFESSORES RESPONSÁVEIS
1 ^a e 2 ^a	Português, Latim e História da Linguagem	Mons. Camillo Passalacqua e Prof. Américo B. A. de Moura
3 ^a	Francês	Ruy de Paula Souza
4 ^a	Inglês	Albert E. Levy
5 ^a e 6 ^a	Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria	Joaquim J. Azevedo Soares e Prof. João Lourenço Rodrigues
7 ^a	Mecânica, Física e Química	Dr. José E. Macedo Soares
8 ^a	História Natural, Anatomia	Reynaldo Ribeiro da Silva
9 ^a	Geografia e Astronomia	Prof. João Carlos da Silva Borges
10 ^a	História	Dr. Djalma Forja
11 ^a e 12 ^a	Pedagogia e Educação Cívica	Manuel C. Borges e Dr. Antônio de Sampaio Dória
13 ^a	Métodos e Procedimentos de Ensino	Dr. Oscar Thompson

Fonte: DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Anuário de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Tip. Siqueira, 1914, 1915, 1916 e 1917.

Quadro 2: Aulas do currículo da Escola Normal Secundária de São Paulo (1914 – 1917).

AULAS	PROFESSORES RESPONSÁVEIS
Música	Maestro Antônio Carlos Júnior
Escrituração Mercantil	Jeronymo Azevedo
Caligrafia e Desenho	Dr. Thomaz R. de Lima e D. Felicidade P. de Macedo
Ginástica	Manuel Baragiola e D. Maria A. Moratti
Trabalhos Manuais	Aruno Zwarg
Datilografia e Taquigrafia	Joaquim L. de Camargo

Fonte: DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Anuário de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: Tip. Siqueira, 1914, 1915, 1916 e 1917.

Estas disciplinas se distribuíam conforme as séries de estudos, conforme a seguinte organização:

Quadro 3: Disciplinas cursadas por Scaramelli no período de sua formação normalista na Escola Normal Secundária de São Paulo entre os anos de 1914 e 1917.

SÉRIE/ ANO CURSADO POR SCARAMELLI	1º GRUPO DE MATÉRIAS	2º GRUPO DE MATÉRIAS
	1º ANO (1914)	Português, Francês, Aritmética e Álgebra, Psicologia Experimental.
2º ANO (1915)	Português, Francês, Psicologia Experimental, Geometria e Trigonometria, Geografia.	Caligrafia e Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Ginástica.
3º ANO (1916)	Latim e Literatura, Inglês, Física e Química, Pedagogia, Métodos e Processos de Ensino.	Escrituração Mercantil, Caligrafia e Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Ginástica, Instrução Militar.
4º ANO (1917)	Latim e Literatura, Inglês, Pedagogia, Métodos e Processos de Ensino, História Natural, História da Civilização e do Brasil.	Música, Datilografia e Taquigrafia, Ginástica.

Fonte: Registros de Notas da Escola Normal Secundária de São Paulo: ENS, NOT, nº 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67 do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, CRE Mario Covas. Período: 1914 – 1917.

Tanuri (1973, p. 107) explica que a diferença entre “cadeiras” e “aulas”, “parecia basear-se no fato de serem as cadeiras preenchidas por concurso e as aulas atribuídas a professores contratados sob propostas do diretor da escola”.

Da observação das disciplinas que compõem o plano de estudo do curso normal no período de 1914 a 1917 – período de estudos de José Scaramelli na instituição – sobressai a presença dos estudos de Datilografia e Taquigrafia oferecidos no último ano. Tanuri (1973, p. 168) explica que, considerando-se que tais disciplinas eram ministradas em uma instituição destinada à formação profissional do magistério e, supondo-se que as habilidades nessas técnicas fossem úteis aos normalistas, é provável que tais disciplinas respondessem a funções outras, que não somente a de “preparação de pessoal para o magistério primário, que as escolas normais vinham desempenhando em face da deficiência de estabelecimentos públicos de ensino ulterior ao primário”. A mesma hipótese poderia ser atribuída para explicar a presença da disciplina de Escrituração Mercantil, presente no

currículo da Escola Normal desde a Reforma de 1890. A permanência desta disciplina, segundo Tanuri (1973, p. 168) estaria provavelmente vinculada às “características de cultura geral, apresentadas pelas Escolas Normais, e às outras finalidades que as mesmas eram capazes de atender dentro das limitações do sistema escolar da época”. Ao procurar justificar as finalidades extraprofissionais da disciplina de Escrituração Mercantil no plano de estudos das escolas normais, Carlos da Silveira, professor da Escola Normal de São Carlos explica:

Esta disciplina é o que com inteira justiça se chamará de mal necessário. Nada tendo de pedagógica, presta, contudo, excelentes serviços ao professor preliminar que, num Estado de vida caríssima e dispondo de algumas horas vagas durante o dia, aproveita a vida comercial intensa, para aumentar um pouco o fraquíssimo orçamento da receita do mestre-escola (SILVEIRA, 1920, p. 43).

O currículo composto por disciplinas de diferentes naturezas demonstra que a Escola Normal, pelo seu currículo de cultura geral e conteúdos utilitários, não representava uma instituição destinada exclusivamente à formação do magistério primário, mas oferecia preparo básico e útil para o desempenho de outras atividades ocupacionais voltadas não apenas para o ensino profissional do magistério, em virtude das deficiências e limitações do ensino da época (TANURI, 1973). A discussão acerca dos fins e objetivos da escola normal e as amplas funções que desempenhava acentuam-se, cada vez mais, no contexto educacional paulista. Seu currículo, fundamentado em um programa curricular enciclopédico, orientado pela versão comtiana de síntese científica, era alvo de severas críticas, entre as quais se apontava a deficiência da educação perante as necessidades cotidianas escolares. Como assinala Monarcha (1999, p. 213), alguns intérpretes da época, mesmo constatando o satisfatório nível de ensino apresentado pela Escola Normal, alegam que esta seria uma instituição incompatível e inviável, uma vez que continuava a fornecer “ampla cultura geral e propedêutica em detrimento da fundamentação técnico-pedagógica”, o que desvirtuaria a formação do professor primário e diplomaria um reduzido número de alunos.

Diante das constantes críticas recebidas, apontando as limitações da formação do magistério paulista, a Escola Normal Secundária de São Paulo tem sua organização curricular modificada com a volta de Oscar Thompson à diretoria desta instituição e a ocupação do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública por Chrysóstomo Bueno dos Reis Júnior (1912 – 1917). Os esforços desses administradores públicos são dirigidos no sentido de acentuar o processo de especialização dos domínios científicos em seu plano de estudos. Como revela a relação das disciplinas de seu currículo, embora haja a permanência de

disciplinas de cunho utilitário voltadas para outras atividades ocupacionais que não a docência, verifica-se uma ampliação do núcleo de estudos pedagógicos, com ênfase na Psicologia, principalmente experimental, a partir da institucionalização de duas cadeiras de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, e uma cadeira de Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino, as quais são ocupadas respectivamente, por “Manuel Cyridião Buarque – autor de *A educação nova* (1912); pelo bacharel em direito Antonio Sampaio Dória, que ingressa no instituto em 1914; e por Oscar Thompson, que acumula a regência e direção do instituto” (MONARCHA, 1999, p. 256).

Além da iniciativa de ampliação do conteúdo de natureza pedagógica, de modo a adequar o curso normal às necessidades específicas da prática docente e do cotidiano escolar, a integração da Pedagogia a outros campos do conhecimento em expansão, como a Psicologia Fisiológica, Antropologia Física e Antropometria representa um esforço empenhado por alguns dos intelectuais da época, como Oscar Thompson, para a consolidação de objetividade e a eliminação de seus contornos fluidos, de modo a elevá-la à categoria de ciência (MONARCHA, 1999). Em seu trabalho *O futuro da pedagogia é científico*, Oscar Thompson (1914a, p. 11) afirma que são muitas as ciências que formam o substrato científico da pedagogia, pois o caráter complexo de seu objeto de estudo reclama o estudo do homem em suas manifestações físicas, intelectuais e nas relações com os outros homens, “isto é, nos seus atos sociais e morais”. Isso significa que a Pedagogia consistiria em um grande foco para onde convergiria e encontraria aplicação uma variedade de ciências auxiliares, uma vez que ela agruparia e coordenaria, “para a utilidade do fato educativo, os elementos que as demais ciências isolam”.

A verdade, porém, é que agora mais do que nunca, triunfa o princípio associativo, o princípio de fusão de todas as ciências – o sincretismo, que tem por objeto o homem em formação nas várias manifestações da sua personalidade somática e moral (...). A velha pedagogia tentava organizar um sistema de educação. Era ele o seu princípio, meio e fim. Trabalhava exclusivamente para ele, abandonando tudo o que não contribuísse para a construção dos seus moldes feitos de uma só peça, rígidos e invariáveis, nos quais imaginava poder vaziar um tipo único de educação. Ao contrário, a pedagogia moderna, sem bairrismo científico, aproveita o curso de todas as ciências que lhe são solidárias, completa-se, abrindo-se a circulação da seiva das outras, seiva onde se acham os germes de toda a realidade educativa sob a forma de preceitos tirados a própria natureza e destinados a servir de base à teoria da educação (THOMPSON, 1914a, p. 7).

Induzidos pela crença de que o conjunto dos conhecimentos isolados da Biologia, Fisiologia, Psicologia, Antropologia e Sociologia se integrariam em um único objeto comum – o homem em formação –, sendo presidido por uma orientação analítica experimental, a qual instituiria a Pedagogia ou Educação Científica, considerada a “promessa da nova ciência do homem”, diferentes sujeitos da época se voltam para a construção de um ensino racional, estruturado sobre bases naturalistas, que “recolhe os dados positivos das ciências da natureza e das ciências do homem”, para elucidar a alma deste (MONARCHA, 1999, p. 272). Nesta concepção, o desenvolvimento do sistema nervoso (intelectual) é correlacionado às condições de experiências e transmissão hereditária dos indivíduos. A educação é concebida a partir dos processos de adaptação e hereditariedade, que demanda a adoção de métodos psicofísicos estabilizados na forma de laboratório. Clemente Quaglio⁹ (1910, p. 166) assegura: “somente quando a escola seguir este rumo, quando ela se tornar um laboratório pedagógico, só então poderá seguir o progresso geral, fornecendo material e base a ciências”. Na perspectiva de que a escola é um amplo laboratório experimental, que “propicia o nascimento da pedagogia que quer funcionar como ciência, aliando a educação e procedimentos instrumentais típicos da clínica moderna”, o professor, ao efetuar a observação direta e a descrição singular dos educandos, organiza processos pedagógicos e métodos psicológicos de ensino, aplicáveis à vida escolar, demandados pelo tipo singular do aluno (MONARCHA, 1999, p. 270). A fim de iniciar seu trabalho com critério positivo e científico, de acordo com os hodiernos progressos da pedologia, Clemente Quaglio (1910, p. 162), sugere que todo verdadeiro professor deve seguir uma orientação educativa científica,

estudando o estado psicológico de seus alunos, desde o primeiro dia em que estes comparecerem a aula (...), determinar as diferenças individuais da atividade mental em cada fase de seu desenvolvimento, conhecer o patrimônio intelectual por aqueles assimilado, de modo que sucessivos educadores possam continuar seu trabalho, estabelecendo o grau de desenvolvimento mental de cada aluno.

Por muito tempo, reitera Oscar Thompson (1914a, p. 8), acreditou-se que a Pedagogia fosse capaz de fabricar um conjunto de dogmas, cujos princípios pudessem ser generalizados, universalizados a todos os meios,

⁹ Organiza o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental em Amparo no ano de 1909, para a investigação do desempenho das faculdades intelectuais das crianças, articuladas ao trabalho escolar (MONARCHA, 1999) e responsável por um gabinete similar, em 1914 na Escola Normal Secundária de São Paulo.

como se todos os indivíduos pudessem, para a comodidade do pedagogo e do professor, adaptar-se à forma de um só modelo decretado, fixo, como se os variadíssimos aspectos das diversas atividades não reclamassem meios absolutamente vários de educação e cada educando não fosse o objeto de estudo e tratamento particular.

O estudo desse objeto (indivíduo em formação), segundo Clemente Quaglio (1910, p. 162) implicaria não somente a leitura de livros e as observações indiretas, mas, e principalmente, observações diretas¹⁰ por parte do professor, baseadas, não no empirismo tradicional, “mas em certa uniformidade de métodos, a uma unidade de orientação, com critérios científicos e positivos, mediante os Gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental”.

A introdução de recursos provindos da Antropologia Pedagógica e a Psicologia Experimental (técnicas de registros e dos esquemas de descrição singular), conforme esclarece Monarcha (1999), proporcionaria a apreensão dos indivíduos em sua variedade, captando, fixando e normatizando, de forma hierárquica e seus desvios (a degeneração moral e biológica) em um tipo individual, o qual permitiria ordenar e classificar uma população segundo critérios de normalidade e anormalidade. O discurso habitual sobre o ensino, fundado na citação literária, nas expressões retóricas e na exortação política das fórmulas da propaganda republicana é suplantado perante a massificação consumada, permitindo o surgimento de outro discurso fundamentado na “demonstração rigorosa do fato científico, na documentação metódica e na linguagem diferenciada entremeada com o lugar-comum, que imprime fixidez e visibilidade aos objetos previamente definidos” (MONARCHA, 1999, p. 260). As explicações materialistas superpõem-se às doutrinas espiritualistas das faculdades mentais, difundindo os novos meios de percepção e expressão da problemática escolar da época, caracterizada pela concentração de massas humanas. O clima normalista de *belle époque* vai paulatinamente se afastando conscientemente das pré-noções e da abordagem espontânea e “explicitando um esforço de objetividade e realismo que procura diferenciar-se do discurso filosófico, invertendo a perspectiva clássica de apreciação dos fenômenos” (MONARCHA, 1999, p. 262).

Circunscreve-se a investigação dos fatos psíquicos dados à experiência imediata, utilizando termos precisos que descartam a confusão dos desejos e o arbítrio das vontades particulares. Emerge um fino olhar analítico e classificador que desfaz a

¹⁰ A observação direta dos alunos deveria ser realizada mediante exames somatológicos e psicológicos, realizados com a experimentação instrumental e análises antropométricas complementares.

unidade acabada do todo, decompondo-o em níveis de estudo. Estruturam-se, assim, formas de sensibilidade e percepção voltadas para a constituição das relações escolares e sociais em objeto de estudo (MONARCHA, 1999, p. 261).

Monarcha (1999, p. 261) acrescenta que a Pedagogia propõe-se, então, a estudar os processos mentais e as regiões desconhecidas do cérebro, mediante a orientação analítica e experimental, para a apreensão do indivíduo singular. Por meio de técnicas pedagógicas, “o indivíduo é expropriado de sua experiência de vida, ressurgindo na forma de registro escrito”, nas observações diretas e na descrição individual. Frequentados até o momento por uma população indiferenciada, os Grupos Escolares – fornecedores da matéria à observação direta mediante a descrição singular, que dota tais objetos de fixidez e visibilidade – passam a ser habitados por indivíduos heterogêneos, portadores de déficits biológicos, intelectuais e morais, identificados pelo normalista dotado de olho analítico, que os classificam a partir de uma “coleção de tipos humanos”. Com os estigmas escolares, convertidos em estigmas degenerativos, introduzem-se nos domínios da Pedagogia as práticas médico-hospitalares. No Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, o normalista e o médico se encontrarão, para configurarem, a partir do ponto de vista da Biologia, as bases teóricas e os métodos didáticos de uma Pedagogia realista, ou “educação naturalista”, ou “educação científica”. “A ciência experimental e aplicada concentrar-se-á, pois, na produção de diferenças individuais e aperfeiçoamento da condição humana, cuja desigualdade social converte-se em diferença natural” (MONARCHA, 1999, p. 269). Inaugura-se o “suporte experimental da pedagogia com o estudo e a medição em série” (MONARCHA, 1999, p. 250).

A inauguração do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental¹¹, em 17 de setembro de 1914 – concebido como núcleo científico experimental e centro didático, cuja função era promover a pesquisa aplicada ao ensino e difundir os fatos de laboratório entre o magistério primário – constituiria, segundo Oscar Thompson (1914b), diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo, o último elo de uma importantíssima cadeia de acontecimentos pedagógicos do ensino moderno, cuja primeira diretriz fora traçada por Pestalozzi.

¹¹ Compõe este gabinete, duas seções: Gabinete de Antropologia Pedagógica, composto por artefatos mecânicos, que viabilizam a operação analítica e método experimental. Exames de natureza somato-antropológicos, estesiométrica, estesioscópica, complementados com material didático para o ensino das noções de Biologia Pedagógica são atribuições deste gabinete. A segunda seção é composta do Gabinete de Psicologia Pedagógica (ou experimental), voltado para a realização de exames psicológicos das funções mentais superiores: a inteligência (THOMPSON, 1914b).

Pestalozzi, inspirado no trabalho de Locke, de Comenius e no Emilio, de Rousseau, os quais, por sua vez se iluminaram em Aristóteles e Platão, foi o primeiro que se propôs a ensinar de acordo com o desenvolvimento natural da criança. Coube-lhe inegavelmente, a glória de ter feito ruir por terra a orientação empírica até então seguida na educação. A feição, porém, mais característica de seu trabalho educativo consiste em imprimir-lhe o método experimental, assim como a sua grande intuição foi descobrir a conexão íntima entre a função orgânica do corpo e a função mais elevada do espírito do educando (THOMPSON, 1914b, p. 55).

De acordo com Monarcha (1999, p. 272), instaura-se a reflexão sistemática, a partir de critérios naturalistas, sobre a criança e o seu desenvolvimento, concebendo-se as dimensões física, intelectual e moral do homem, como fatos biológicos, adquiridos pela hereditariedade. Os pressupostos sobre a universalidade abstrata humana cedem lugar aos estudos singulares e práticos.

O objeto clássico desse conhecimento – o homem sadio, são e normal – é substituído pela investigação centralizada no particularismo da existência individual – o ser anormal e na fase plástica do desenvolvimento da criança, interrogando-se e explicando-se a diferença fisiológica e psicológica.

Na qualidade de chefe de laboratório, Ugo Pizzoli – médico-pedagoga italiano, convidado pelo governo paulista para conceber, organizar e supervisionar o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, em 1914 – pronuncia-se sobre anormalidade e patologia, “apoiando-se no exame de características físicas e mentais do indivíduo, que permitem a leitura dos estigmas atávicos e da organização morfológica defeituosa” (MONARCHA, 1999, p. 274). Elabora um esquema de descrição individual para a “apreensão das tendências hereditárias e disposições naturais inscritas no corpo e na mente dos alunos dos grupos escolares”: a Carteira Biográfica Escolar¹², “composta por interrogatórios extensos e exames precisos para a realização de um inventário completo e minucioso” (MONARCHA, 1999, p. 279). Através do registro de notas, destinado à descrição singular,

os alunos são convertidos em objetos de observação direta para o estudo de suas características físicas e mentais. Mediante exames clínicos e interrogatórios anamnésicos, os alunos são qualificados individualmente e classificados pelas diferenças e aptidões. Estabelecem-se uma verdade científica a respeito das diferenças e aptidões individuais, correlacionando-se hereditariedade e funções intelectuais superiores. A partir da reunião de caracteres, o aluno, reindividualizado, ressurgue como uma somatória artificial de dados fornecidos por exames anamnésicos, nascendo como um tipo biológico. Acrescenta-se a esse procedimento

¹² Esse esquema de carteira é institucionalizado em 1915, permanecendo na guarda do diretor do grupo escolar e acompanhando o aluno ao longo de sua escolarização. Na ocasião de sua diplomação, é remetida ao governo.

de individualização, a observação regular do aluno, realizada anualmente pelos professores das classes – profissionais armados de “olho psicológico”- por meio da repetição de exames antropológicos, fisiológicos e psicológicos, que explicitam o desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as práticas médico-hospitalares e psiquiátricas tornam-se, gradativamente, práticas dos professores primários (MONARCHA, 1999, p. 279).

Além do ensino de Psicologia destinado aos alunos da Escola Normal, Ugo Pizzoli organizou e ministrou o curso *Técnica Psicológica*, dirigido a oito profissionais ligados ao instituto que, no final do curso, redigem teses sobre temas da psicologia pedagógica ou escolar. Essas teses, orientadas por Ugo Pizzoli, são compiladas, em 1914, na publicação *O Laboratório de Pedagogia Experimental*, organizada pela Escola Normal da Praça, condensando as aspirações de uma época: proclamação da morte simbólica da pedagogia abstrata e doutrinária e triunfo da pedagogia realista, elucidativa, na escola real. Esta obra, distribuída entre inspetores e diretores de grupos escolares e professores primários, “coloca em circulação o princípio estruturante da pedagogia realista; dissemelhança individual ditada pela psicologia e fisiologia, segundo as quais a organização física do sujeito emerge como determinante da experiência imediata” (vivência) (MONARCHA, 1999, p. 276). Ugo Pizzoli ainda ministra cursos no Jardim da Infância, que são transformados posteriormente em artigos, tornando suas teses e técnicas da pedagogia pedagógica ou escolar familiares a um grande público. Centrada em *mental tests*, este repertório consiste em “provas psíquicas” que permitem medir a inteligência, o senso moral e a vontade de diferentes crianças matriculadas em grupos escolares em processo de massificação, para o estabelecimento de seu respectivo tipo mental. “Durante os seis meses de permanência em São Paulo, o médico pedagogo ministra, ainda, um curso com quatro aulas semanais para os alunos da Escola Normal do instituto. Nas férias de inverno de 1914 – entre 15 de junho e 15 de julho -, tendo Clemente Quaglio como seu assistente, Pizzoli realiza no anfiteatro da Escola Normal da Praça o *Curso de Pedagogia Científica*, ensinando a arte da caracterização da personalidade normal e anormal da criança através de técnicas psicométricas e provas psicológicas” (MONARCHA, 1999, p. 278).

Segundo Monarcha (1999, p. 275), “o médico-pedagogo desenvolve um trabalho febril, erigindo marcos concretos e permanentes no clima normalista de *belle époque*”. Suas atividades colocam em circulação um “modelo de liberação da pedagogia, onde a teoria deriva da prática e serve para esclarecer e dirigir a ação dos professores primários, representados como observadores sociais”. Versado na antropologia criminal, Ugo

Pizzoli “concentra-se na observação positiva e na mensuração das conexões entre o mundo físico e mental, acumulando um material farto, explicado por um corpo doutrinário, reconhecido e dotado de forma e precisão: antropologia pedagógica e a psicologia mental”. Por meio de técnicas e procedimentos da antropologia física e dos *mental tests*¹³, denominação genérica dos métodos de trabalho psicofísicos, são aplicados estímulos excitantes que desencadeiam “elaborações psíquicas, intelectuais e sentimentais. Os dados antropométricos obtidos e o material psicológico acumulado levam à identificação das disposições físicas, intelectuais e morais e consequente classificação hierárquica do tipo de aluno” (MONARCHA, 1999, p. 275). O referido gabinete, chefiado por Clemente Quaglio e posteriormente por Pizzoli, promove, então, a substituição da percepção abstrata e fragmentada, pela observação regular e metódica do universo escolar e social, transformando a Escola Normal da Praça em “instituição didática permanente, de elevada cultura pedagógica”. O saber e o poder, reunidos na Pedagogia, penetram nas práticas da época, estabelecendo um “sistema de reflexão ordenada sobre a natureza da criança, que no auge, transforma-se em pesquisa social” (MONARCHA, 1999, p. 281).

Assim, influenciado por um “repertório de teses e técnicas produzido pela Escola Normal da Praça e pelo clima normalista de *belle époque*, instala-se um frenesi das medições antropométricas e a monomania dos *mental tests*”, despertando inúmeras vocações a partir de um “conhecimento delirante e fantasmagórico, que se inicia e termina com a classificação pedagógica” (MONARCHA, 1999, p. 283). Última novidade no cenário paulista, o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça explicita inovações e revelações, capazes de “corrigir os rumos desviados das obscuras rotas individuais por meio do estudo e correção da natureza humana” (MONARCHA, 1999, p. 274).

O estabelecimento formal do gabinete em uma instituição de ensino renomada origina um movimento expressivo em torno da pedagogia científica e objetiva-se como resposta às solicitações que a vida pública faz à ciência, demandando conhecimentos aplicados aos problemas práticos do dia-a-dia. Dessa maneira, produzem-se repostas marcadas pelo imediatismo, instituindo-se práticas autossuficientes voltadas para técnicas de diagnóstico e previsão da personalidade normal e anormal do indivíduo. E configura-se um discurso totalizador sobre o homem, corroborado pelo experimento e pela acumulação dos fatos.

¹³ Segundo Monarcha (1999) os *mental tests* consistem em “provas psíquicas” que permitem medir a inteligência, o senso moral e a vontade de diferentes crianças matriculadas em grupos escolares em processo de massificação, para o estabelecimento de seu respectivo tipo mental.

A estas iniciativas, que visam estabelecer a Pedagogia como ciência, acrescenta-se o Curso de Filosofia e Psicologia, ministrado por George Dumas, em 1913. As conferências apresentadas neste curso, além de abordarem temas de Psicologia, Psiquiatria e Sociologia, dedicaram-se também à sociologia de Émile Durkheim, emergindo assim, a “perspectiva centrada na primazia dos fatores sociais na explicação do comportamento humano” (MONARCHA, 1999, p. 259). Divergente da escola italiana representada por Ugo Pizzoli – fundamentada na Antropologia Criminal, adversa às teses sociológicas, que “converte as relações entre os homens em objeto de estudo, explicando o social do ponto de vista biológico” (p. 273) —, esta perspectiva funda-se na interpretação da natureza humana como social e biológica. “Esta orientação sociológica da psicologia – dominante na década seguinte – resulta da crítica explícita à redução da psicologia à fisiologia” (p. 258).

Na palestra realizada no anfiteatro da Escola Normal da Praça e posteriormente divulgada pela Revista do Ensino em dezembro de 1913, Dumas explica:

Dissemos que, ao nosso ver, explicar psicologicamente um fato era fazê-lo incluir numa lei biológica, e demos exemplos desse gênero de explicação; há porém, no espírito, todo um conjunto de ideias, de crenças, de pensamentos, há símbolos, sinais, toda uma linguagem que a biologia é importante para explicar. Se se quiser conhecer o homem na sua totalidade, é preciso conhecê-lo não só pela biologia como pela sociologia. E aí está por que motivo a sociologia, mais completamente do que a biologia, seria uma ciência do homem, pois estuda o próprio conteúdo do pensamento. Para estudar cientificamente a sociologia convém, desde logo, liberá-la das pretensões dos psicólogos, que estão ainda persuadidos de que podem construir dedutivamente por uma análise preliminar dos instintos humanos que se projetam na vida social, ou mesmo, pelo estudo de um instinto, o qual teria a singular propriedade de criar a vida social, como o instinto da imitação. Durkheim, de acordo com Augusto Comte neste princípio fundamental, pensa que a realidade social é, em demasia, complexa e rica e múltipla, para que se possa abordá-la assim e construir, partindo dum ponto de vista psicológico, que iria dar, quando menos, a sua negação (DUMAS, 1913, p. 11).

Como esclarece Monarcha (1999, p. 260), embora caracterizado pela ausência de unanimidade teórica, o clima normalista da *belle époque* populariza-se entre o magistério paulista “imerso em nomenclaturas, vocabulários e temas da psicologia fisiológica, sedimentando práticas sociais e mecanismos produtores da diferenciação, que objetivam a extração máxima das forças e aptidões individuais”. Na análise que realiza sobre os pressupostos da pedagogia científica, fixada pela reunião de campos científicos, cuja essência procura tornar-se pluridisciplinar, o autor admite que, desprovida de autonomia epistemológica, ela limitar-se-ia a “recolher os fatos produzidos por outros domínios científicos”, constituindo-se a partir de um “agrupamento de verdades adquiridas por

domínios considerados afins”. Assim, considera-a “uma teoria prática de caráter marcadamente ideológico, envolvida com ações diretamente reformistas” (p. 282).

Com o mesmo princípio de racionalidade e cientificidade da educação da criança, estrutura-se o ensino de leitura, responsável pelo delineamento da hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias, especialmente o de leitura. Identificada com a marcha natural da espécie humana e do indivíduo, a marcha analítica torna-se, gradativamente, o método por excelência para o ensino de todas as matérias, o princípio de organização dos programas escolares e a base do ensino racional (MONARCHA, 1999).

A partir de então, uma “nova bússola” deveria orientar a preparação não apenas teórica, mas, sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança (MORTATTI, 2000, p. 78).

Considerando a superioridade do método analítico para o ensino da leitura, Oscar Thompson empenha todos seus esforços para promover sua difusão. Após viagens ao exterior, traz exemplares da cartilha analítica de Sarah Louise Arnold, posteriormente traduzida e adaptada à língua portuguesa, popularizando-se entre o magistério paulista. A fim de vulgarizar os preceitos e aprofundar as bases fisiológicas do método analítico, solicita ao diretor do grupo Escolar da Liberdade, Carlos Escobar, a realização de uma série de conferências, intituladas *Leitura Analítica* (MONARCHA, 1999). A difusão do método analítico tem prosseguimento com a expedição de documentos pela Diretoria Geral da Instrução Pública, sendo oficialmente indicado para ser adotado em grupos escolares da capital e do interior do Estado, com o objetivo de “uniformizar esse ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro” (MORTATTI, 2000, p. 82). A estas iniciativas, acrescentam-se publicações de artigos e trabalhos voltados para o relato de experiências de sucesso, em revistas como a *Schola Publica*, e elaborações de cartilhas sob esta orientação. Tais empreendimentos têm o intuito de “orientar metodologicamente a atuação do professorado paulista” (p. 87) nas modernas práticas de ensino.

Escritas por professores normalistas atuantes no magistério, que partilhavam dos progressos pedagógicos e, muitas vezes, do círculo do poder educacional do Estado, estas cartilhas, conforme destaca Mortatti (2000, p. 87), mediante pareceres de “comissões especialistas”, eram indicadas às autoridades educacionais e, uma vez, aprovadas, “passavam a ser adotadas – entendendo-se a ‘adoção’ como oficialização e aquisição – pelo Estado, para

uso nas escolas primárias paulistas, com a finalidade de uniformizar o ensino de leitura”. A publicação destas pelo Estado, além de disseminar a marcha analítica, deflagra um movimento intenso de produção desses materiais didáticos. Este fenômeno atuará diretamente para a consolidação do mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros e para a escola brasileira.

Contemplando preocupações, então crescentes, assim como suscitando críticas à produção indiscriminada de “machinas de ensinar” e à sua adoção e compra pelo governo do Estado, esse fenômeno, responsável pela nacionalização da literatura didática, está diretamente relacionada ao surgimento de um tipo específico de escritos didático profissional: o professor normalista; e de uma especialidade editorial: a publicação de livros didáticos. (...) A institucionalização do método analítico para o ensino de leitura e a organização de um sistema público de ensino passam a demandar adaptação desse método aos moldes linguísticos e culturais brasileiros e produção de cartilhas e livros de leitura de acordo com a reforma na instrução pública paulista. Além de baseados em “métodos antigos”, o material didático então impresso, produzido por brasileiros, até a década de 1880 era bastante insipiente, do ponto de vista quantitativo, em vista das novas necessidades de expansão e organização do ensino (MORTATTI, 2000, p. 85).

Os temas e as formulações teóricas expressos por Oscar Thomson, José Escobar, Clemente Quaglio e Ugo Pizzoli, a fim de alçar a Pedagogia ao status de ciência e promover o processo de especialização dos domínios científicos no plano de estudos da Escola Normal, são paulatinamente vulgarizados, conquistando uma audiência qualificada e um público específico. Interessados em “trazer o indivíduo para o campo recoberto pela grande pedagogia para culminar com uma reflexão sobre a sociedade” (MONARCHA, 1999, p. 282), empenham-se em expurgar os contornos fluidos da Pedagogia, assentando-a no terreno sólido da ciência, por meio da integração de outros campos científicos como a Biologia, Psicologia e a Antropologia, que lhe proporcionam o caráter objetivo e realístico. O discurso habitual fundado em doutrinas abstratas e filosóficas propagandeadas pela República é suplantado, pois, pela produção de uma Pedagogia científica e racional, fundada em teorias naturalistas – concentradas na produção de diferenças individuais e aperfeiçoamento da condição humana –, resultando na introdução de artefatos mecânicos e de procedimentos técnicos de individualização. Com a introdução destes campos de conhecimento e a multiplicação das técnicas analíticas e experimentais para a apreensão do indivíduo, altera-se a concepção de educação, compreendida a partir da apreensão, identificação e categorização da grande massa da população educacional, de modo a conter e corrigir as predisposições naturais e anomalias. A apropriação e a partilha de tais pressupostos requerem a orientação e especialização do

professor em tais fundamentos, metodologias e procedimentos de ensino, de modo que possa desenvolver seu olho clínico e ministrar o ensino adequado e preventivo para o contingente que adentra a escola. Daí a necessidade da vulgarização de tais saberes mediante a preocupação da formação de caráter técnico-científica e o desenvolvimento do mercado editorial brasileiro para a instrumentação do professor nas modernas práticas de ensino.

2.5 PRODUÇÃO CULTURAL ACADÊMICA

A formação do professor nas escolas normais, além de contar com os estudos teórico-metodológicos, proporcionava aos normalistas e professores da instituição a divulgação e publicação destes conteúdos por meio de uma produção cultural acadêmica. A disseminação e produção cultural acadêmica do final do século XIX e início do século XX, segundo Magalhães (1956), também estaria relacionada à criação de associações de alunos, uma vez que estes organizavam órgãos de veiculação, como jornais e revistas, por meio de associações estudantis. Por volta de 1850, Morse¹⁴ (*apud* HILSDORF, 1986) destaca que eram editados na província de São Paulo 47 periódicos. Destes, 25% estavam diretamente relacionados com a produção periódica de estudantes. Em 1860, já atuavam dez associações estudantis. Dentre as associações estudantis existentes no final do século XIX, Serra (2010) acredita estar inserido o *Grêmio Literário Arcadia Normalista* da Escola Normal da Capital, uma das primeiras associações deste gênero, fundada por Oscar Thompson, em 24 de fevereiro de 1890, enquanto aluno desta instituição. O processo de produção acadêmica, relativo às associações estudantis, segundo a autora, continuou a existir no início do século XX com as mesmas características efêmeras do final do século XIX¹⁵, sendo disseminado por meio dos ginásios, escolas normais e institutos de educação¹⁶. A partir da década de 1910, as escolas normais do Estado de São Paulo já possuíam associações estudantis, conhecidas por grêmios.

A instauração da tradição de criação de grêmios estudantis, como explica Monarcha (1999, p. 236), está relacionada ao fenômeno de massificação do ensino. Embora a

¹⁴ MORSE, Richard. **São Paulo**: raízes oitocentistas da metrópole. Anais do Museu Paulista, tomo XIV, São Paulo, p. 455 – 487, 1950.

¹⁵ Hilsdorf (1986) destaca que no século XIX, a maior parte das publicações acadêmicas constituía-se de uma vida efêmera. “A vida de um jornal, muitas das vezes, conservava-se apenas por um ano. No término do ano escolar, com as férias dos estudantes, encerrava-se um ciclo, reiniciando outro, no retorno destes a instituição, quando um novo jornal, então se inaugurava” (p. 53).

¹⁶ Criados a partir do Código de Educação do Estado de São Paulo, Decreto n. 5.884 de 21/04/1933.

Escola Normal de São Paulo continue a destinar-se aos setores da elite, a visão pessimista da cidade e a preocupação com a perda de tradição, em virtude do grande contingente de normalistas que ingressa no magistério, contribui para que o escol de normalista que monopoliza os postos da hierarquia administrativa da instrução pública gere um empreendimento intelectual e moral voltado para “formação de consciências e representações ideológicas, impregnando as atitudes e interesses dos alunos e professores primários, os quais se movimentam em meio a um pandemônio”. Por meio da rotina diária e de cerimônias de aparências modestas, mas eficientes, desenvolvem-se rituais formais e repetitivos que cultuam heróis do período áureo e luminoso da instrução pública paulista e suas respectivas realizações, pronunciam-se preleções e exercita-se um discurso simbólico, mobilizando e incentivando as novas gerações a partilharem de uma identificação social.

Disseminam-se grêmios normalistas, estandartes, hinos normalistas, jornais estudantis, conferências, discursos de formaturas, comemorações anuais, monografias históricas, polianteias comemorativas, bustos, todos os elementos decisivos na formação da autoimagem sócio profissional do normalista (MONARCHA, 1999, p. 240).

Monarcha (1999) acrescenta que, imersos em convenções, os normalistas desenvolvem rituais próprios, produzem uma memória, aprendem a elaborar uma identidade profissional e a relevância de sua função social que se perpetuam entre suas sucessivas gerações, garantindo a preservação de uma visão de mundo. As odes cívicas e exortativas à coesão social, recitadas em solenidades oficiais, trazem a visão do magistério enquanto sacerdócio. Nas vozes oficiais dos administradores públicos, o professor primário é concebido como “um intérprete das aspirações morais de sua época, sucedendo o sacerdote¹⁷ que interpreta as sagradas escrituras” (p. 228). Procura-se, pois, transformar o normalista – considerado ideólogo da vida social - em um observador social, atento à instabilidade inerente a uma moderna sociedade de massas e defensor de uma suposta ameaça por contingentes populacionais “pertencentes aos primórdios da humanidade e que habitam a Civilização das Luzes” (p. 237). Constrói-se uma representação enaltecida dos professores como apóstolos da instrução primária: “Profissionais de sólida competência, cômicos de sua missão, formados pela Escola Normal – o ‘templo de luz’ – viveiro de onde saíam os heróis anônimos da

¹⁷ Esta representação do magistério é fortemente criticada por setores do professorado, cujo empenho incide sobre a valorização desse grupo de profissional, que, mesmo reivindicando o status de classe média – representada como local da mobilidade social e aperfeiçoamento individual - vive imerso a uma situação de pobreza, equiparada aos dos trabalhadores manuais (MONARCHA, 1999).

República” (SOUZA, 1998, p. 62). “O magistério deixava, portanto, de ser uma desventura para tornar-se uma profissão digna, reconhecida e edificante”¹⁸ (SOUZA, 1998).

Anos mais tarde, quando diretor da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson, a partir de sua experiência com *Grêmio Literário Arcadia Normalista*, proporciona as condições para a criação da associação estudantil no *Grêmio Normalista Dois de Agosto*, em 1906. Esta associação será responsável pela produção da revista *O Estímulo*, periódico onde José Scaramelli ensaia seus primeiros escritos no âmbito da disseminação das ideias pedagógicas apreendidas nesta instituição.

Segundo Serra (2010), o periódico elaborado pelo Órgão do Grêmio Normalista Dois de Agosto, denominado *O Estímulo*, é constituído por uma periodicidade eventual, apresentando artigos referentes às questões da área educacional, como a formação de professores (conteúdo, educadores, modelos práticos de aulas). Os temas desenvolvidos eram escritos geralmente por alunos da instituição, voltando-se a descrições de práticas pedagógicas, fundadas em determinadas teorias e à abordagem de temas relativos à religião, à pátria, ao civismo, ao patriotismo e ao nacionalismo. Estes últimos, de grande presença em seus textos.

Na revista *O Estímulo*, José Scaramelli publica um memorial em homenagem ao Dr. José Estácio Corrêa de Sá Benevides, por conta de seu trespasse, e o artigo *A minha iniciação sociológica*. Segundo consta no Dicionário de Autores Paulistas de Luís Correa de Melo (1954) e informações contidas em Brasil (1960), José Scaramelli teria dirigido a revista *O Estímulo*, quando aluno nesta instituição.

2.5.1 A BEIRA DO TÚMULO

A edição de n. 30 da revista *O Estímulo*, de 12 de setembro de 1914, dedica-se a homenagear o lente da cadeira de História e ex-diretor da Escola Normal de São Paulo, Dr. José Estácio Corrêa de Sá Benevides, por conta de seu falecimento. Nesta publicação, José Scaramelli estreia na produção cultural acadêmica, escrevendo o artigo *A beira do túmulo*, em que lamenta o infortúnio da perda do grande mestre, que considera “pedra angular do futuro de nossa Pátria”, pela contribuição prestada à formação das gerações. Seu incansável trabalho,

¹⁸ Em consequência, desde a última década do século XIX, verifica-se uma crescente procura das novas gerações – principalmente das mulheres – por estes institutos profissionais - principalmente aqueles sediados na Capital paulista – uma vez que estes representavam “novas oportunidades de ascensão social para diferentes estratos da sociedade, particularmente para os filhos de imigrantes” (MONARCHA, 1999, p. 240).

sua humildade, sua modéstia, a grandeza no cumprimento de seus deveres, seu esforço pelo progresso, sua luta pela bondade e seu amor pela justiça são lembrados como atributos norteadores do afã de sua missão. O autor revela que, embora tenha, na linguagem grosseira da terra, morrido, morre apenas o envoltório material. Sua essência continua a viver nas “parábolas de luz onde os eleitos se assentam à direita do Criador e onde os justos, como vós, recebem a recompensa dos sofrimentos terrenos” (SCARAMELLI, 1914, p. 545). Sua peregrinação na terra, forjada pela onda de luz que transformou “lodo em argamassa proveitosa, morrões apagados em archotes luminosos e brutos em modelos de bondade” (p. 545), será abençoada nos páramos da glória, onde contemplará “as misérias da terra e os abismos do vício onde os homens se degladiam no torvelinho das paixões torpes” (p. 545). Diante de sua obra, nada mais justo e nobre que o tributo dessa homenagem sincera, embora pálida, em relação à altura de seu merecimento. Assim, sobre seu túmulo, despede-se, depositando as flores da gratidão, “orvalhadas com as lágrimas do nosso sentimento e que rescendem o aroma da nossa eterna saudade” (SCARAMELLI, 1914, p. 546).

2.5.2 A MINHA INICIAÇÃO SOCIOLÓGICA

Publicado na revista *O Estímulo*, n. 35, de 14 de novembro de 1916, o artigo *A minha iniciação sociológica*, de caráter diverso do primeiro, procura discutir e elucidar a essência da sociologia, seu objeto de estudo, suas leis fundamentais e campo de estudo, a fim de apreender os aspectos constitutivos do desenvolvimento do progresso e da edificação de uma pátria gloriosa, próspera e feliz.

Segundo José Scaramelli, a Sociologia é a ciência fundamental que estuda as “leis gerais básicas, reguladoras da gênese, crescimento, estrutura e atividade da sociedade”. A sociedade consiste em um “agrupamento de indivíduos reunidos, quer espontânea, quer voluntariamente sob o império de determinadas circunstâncias e necessidades” (SCARAMELLI, 1916, p. 654).

Ao ocupar-se do estudo das leis que regem a sociedade como um todo, seu objeto de estudo, embora compreenda a unidade de todas as ciências sociais particulares como o direito, a política, a economia política, etc., não cogita as leis de cada uma dessas ciências em particular, mas trata de todas, sob o ponto de vista geral. Tomando as palavras do Dr. Pedro Lessa, explica que “cada uma das ciências sociais particulares pressupõe os homens

agrupados, e a Sociologia investiga o PORQUÊ e o COMO do seu agrupamento” (SCARAMELLI, 1916, p. 655. *Grifos do autor*).

As observações dos fenômenos sociais de todos os tempos e espaços – acrescenta – levaram os sociólogos a formular, pelo raciocínio indutivo, as duas leis fundamentais da sociologia. A primeira lei funda-se na premissa de que o homem só vive e desenvolve-se na sociedade, pois esta “é um meio necessário a ele, assim como o é também a certos animais”. Explica que os homens sentem a necessidade inata de viver em sociedade, pois assim “o exige a natureza na sua admirável organização”. Entregue a si mesmo, “o homem não passa de um mísero ser, desprovido de força, e seus filhos serão ainda mais fracos que os filhos dos animais; estes podem andar logo ao nascer, ao passo que os filhos do homem precisam dos maiores cuidados até atingir a idade de ganhar o pão”. Portanto, conclui que “essa lei é a expressão de uma necessidade incoercível, sentida pelo próprio indivíduo”. A segunda lei afirma que uma sociedade, para ser possível, necessita “restringir cada uma de suas unidades a sua atividade num sentido diferente dos outros”. Isto é, para que uma sociedade possa manter-se, crescer e progredir é necessário que cada um dos seus membros constituintes restrinja a sua liberdade e manifeste a sua atividade. Explica que, se no Brasil todos fossem lavradores, “não teríamos governo, leis, escolas, meios de condução, comércio, artes, indústrias, profissões; todo mundo trabalharia no campo. Seria a negação do progresso, a bancarrota da sociedade”. Porém, argumenta que, “felizmente, o homem como um ser capaz de raciocinar e generalizar compreende essa lei e é levado a fazer o que reconhece necessário a sua conservação e desenvolvimento” (SCARAMELLI, 1916, p. 655).

Quanto às sociedades, o autor esclarece que estas se classificam sob o ponto de vista de sua origem, extensão e duração. Em relação à origem, as sociedades podem ser naturais, como a família, ou artificiais, como um grêmio literário. De acordo com a extensão, as sociedades podem ser vastas, como a igreja, o militarismo e o socialismo, ou pequenas, como um clube de regatas, uma sociedade dançante e uma agremiação de empregados. Conforme a duração, estas podem ser efêmeras, temporárias ou duradouras. Dentre as sociedades duradouras estão: a igreja, o militarismo e o socialismo. Já os comitês organizados para promoverem a propaganda de uma candidatura política e aqueles para o socorro das famílias dos soldados “que morrem à sombra da bandeira da pátria” seriam consideradas sociedades temporárias. As efêmeras seriam constituídas por um sindicato de grevistas, uma comissão organizadora de uma festa beneficente, quermesse e tómbola (SCARAMELLI, 1916, p. 655).

Segundo José Scaramelli (1916, p. 655), uma sociedade “difícilmente é só, quase sempre é a coletividade uma série de sociedades menores, que se entrecruzam e prendem de molde a formarem em torno do indivíduo um tecido de relações sociais mais ou menos complicadas”. São tantas as sociedades – família, cidade, estado, classe social, grupo religioso, grupo profissional –, “que formam outras tantas camadas concêntricas em torno do indivíduo”, que este pode ser, simultaneamente, membro de uma infinidade de sociedades que se entrecruzam reciprocamente em sentidos diversos.

Ao retomar a tese de que a sociologia trata da gênese da sociedade, isto é, de como elas se formam, afirma que algumas sociedades têm uma gênese e estrutura mais simples, como a família e a formação de um comitê em circunstâncias e necessidades especiais, enquanto outras mais complexas exigem um estudo, em um tempo e um espaço, mais longo. Segundo explica o autor, alguns sociólogos, ainda, estudam o fim que a sociedade tem em mira. Ao se tratar de uma nação, “o seu fim principal será o progresso moral e material do país. Se se tratar de uma sociedade de beneficência, o seu objeto será a caridade. Uma sociedade industrial terá em mira o lucro e um sindicato de grevistas tratará do melhoramento da classe” (SCARAMELLI, 1916, p. 655). Já outros sociólogos estudam a desagregação da sociedade, como as que desaparecem e morrem.

Se às sortes da guerra forem favoráveis à Alemanha, assistiremos ao desaparecimento da Bélgica, do Montenegro e da Sérvia. Se esses povos constituírem ligas para voltarem um dia a conquistar o território perdido e promoverem o seu *risorgimento*, essas sociedades não se desagregarão; mas, se isso não se der, teremos a sua desagregação, seguindo-se à sua morte (SCARAMELLI, 1916, p. 656. *Grifos do autor*).

A título de conclusão, assegura que o progresso social depende, pois, do progresso individual de cada unidade. A elevação moral e intelectual do povo ou da nação demanda que cada cidadão se torne moralizado e culto. Entretanto, a moral e a cultura não bastam para fazer um país grande, próspero e feliz. “É necessário ainda que cada unidade trabalhe, seja qual for a sua atividade, para o melhoramento material do país” (SCARAMELLI, 1916, p. 656). A edificação de uma pátria magnífica, próspera e feliz requer de nós brasileiros o trabalho.

Precisamos trabalhar, tanto quanto o permitam nossas forças, com devotamento e com constância para que o Brasil possa ter a hegemonia no convívio das nações civilizadas e para que possa ditar um dia as leis da confraternização universal.

A utilização da Sociologia na compreensão da sociedade é uma empresa circundante nas discussões da Escola Normal da Praça neste período, visto as palestras proferidas por George Dumas em 1913. A discussão deste campo de conhecimento em expansão servirá de instrumento para as análises das questões educacionais na década posterior, culminando em sua integração ao campo da Pedagogia Científica e na sedimentação de práticas influenciadas por ela. Neste sentido, a exposição das ideias pedagógicas do período de formação de José Scaramelli na Escola Normal Secundária de São Paulo, bem como o contexto histórico que possibilitaram o engendramento destas, nos auxilia na apreensão e compreensão do pensamento e das iniciativas profissionais deste intelectual, a partir das influências que suscitaram. O próximo capítulo fará uma breve reconstituição de sua trajetória profissional e apresentação de suas produções didático-literárias voltadas para o ensino da infância e da juventude e para a instrumentação do professor primário na Pedagogia da Escola Nova.

3 A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE UM BANDEIRANTE DO ENSINO PAULISTA

O êxito alcançado pelo ensino da Escola Normal Secundária de São Paulo nas primeiras décadas da Primeira República – versão condensada do sistema de ensino que se tencionava instituir no Estado, a partir da implantação do Jardim de Infância, da Escola Preliminar, da Escola Complementar e do Curso Normal – se irradiará como modelo a ser seguido pelas demais instituições paulistas. A monumentalidade de suas edificações, os hodiernos e renovados programas e métodos de ensino – fundados na pedagogia moderna de base científica, fixada em leis, e na psicogenética, que cultivava as faculdades em sua ordem natural e hereditária –, a organização escolar instituída – estruturada a partir do oferecimento de ensino seriado, homogeneização de classes e reunião destas em um único edifício, sob uma única direção (NASCIMENTO, 2003, p. 149) – e os procedimentos de vigilância e orientação – que acionados nos dispositivos de inspeção escolar, produziam a uniformização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar –, comporiam a fórmula do bem sucedido sistema modelar de ensino paulista, que tanto encantaria os governos dos demais estados da federação, ultrapassando as fronteiras paulistas e engendrando, segundo Monarcha (2010), um clima trans-regional de valorização do ensino primário e da formação de professores para o magistério primário.

Entusiasmados com as reformas que se propagavam em São Paulo, em função de seu caráter moderno, que ganhava visibilidade junto à opinião pública, governadores estaduais acorriam a São Paulo, enviando seus intelectuais em viagens de estudo à Escola Normal da Capital com o intuito de apreenderem as reformas implementadas pelos paulistas, e, também, solicitando a seus dirigentes o empréstimo de técnicos – professores – para superintenderem ações em diversos níveis do sistema de ensino. Segundo Carvalho (2007, p. 226), esta prática se tornou rotina administrativa na “hierarquia das providências com que os responsáveis pela instrução pública dos outros estados tomam como iniciativas de remodelação escolar”. Dentre os inúmeros exemplos, tem-se o de José Rodrigues da Costa Dória, governador de Sergipe, que, em 1917, dirigia-se ao Diretor do Ensino de São Paulo, Oscar Thompson, solicitando-lhe “um professor para organizar em seu estado algumas escolas do tipo paulista” (ROCCO, 1946, p. 73).

Pouco conhecido fora dos círculos políticos e administrativos, o empréstimo de técnicos a outras regiões do território nacional foi denominado pelas vozes de intelectuais da

época e historiadores contemporâneos, como o fenômeno das “missões” de professores paulistas. Carlos da Silveira, um desses missionários, pronunciou-se sobre esta prática, em seu artigo publicado na Revista do Brasil, *Missões de professores paulistas*, no ano de 1917.

Não são poucos os professores primários do Estado de São Paulo que tem ido a outras regiões da República para organizarem escolas e deixarem-nas funcionando de acordo com o que a experiência adquirida há indicado com o mais viável, entre nós, em matéria de ensino propriamente e nas questões de administração escolar (SILVEIRA, 1917, p. 240).

Décadas após a publicação de Carlos da Silveira, Renato Sêneca Fleury, nome destacado no cenário educacional, retoma o assunto no artigo *Missões de professores paulistas*, publicado no Diário de São Paulo e transcrito na Revista Educação (1946).

Houve época – a partir de 1910 e até 1930 ou pouco mais – em que o ensino primário paulista, afamado já desde os áureos tempos de Cesário Mota, Caetano de Campos, Rangel Pestana e Gabriel Prestes, passou a servir de modelo, no Brasil. Vários estados da República, animados sem dúvida pelo exemplo paulista, cientes do progresso da instrução popular entre nós, e do êxito de nossos métodos de educação infantil, apelaram para o magistério primário de São Paulo quando sentiram a necessidade de reorganizar seu aparelho pedagógico. Já se impusera, então – a moda das missões de professores paulistas, com imenso gáudio do Governo Estadual, que tinha na Escola Normal da Praça a sala de visitas da Capital (FLEURY, 1946, p. 183).

Neste mesmo ano, um grupo seleta de professores organiza a Polianteia Comemorativa do Ensino Normal em São Paulo (1946), publicando o artigo *Bandeirismo* – artigo sem identificação de autor –, que traz no parágrafo de abertura a seguinte reflexão:

No bandeirismo no ensino constitui também uma fase da história paulista e é, sem dúvida alguma, reflexo da escola normal. No centenário estabelecido de ensino, síntese de toda uma brilhante evolução da cultura, forjaram-se as primeiras armas didáticas e dele saíram os primeiros combatentes. Justo e natural, pois virem os governos de outros estados solicitar, como no tempo das bandeiras, o contingente paulista para a cruzada da instrução (ROCCO, 1946, p. 69).

As vozes destes observadores revelam a excelência alcançada pela Escola Normal e a influência que os técnicos paulistas, porta-vozes da pedagogia moderna, teriam na irradiação do modelo escolar deste estado às demais regiões do país. Nascimento (2003, p. 150) afirma que nem mesmo a crise vivida pelo modelo paulista de ensino na década de 1920, fruto das mutações nos paradigmas de conhecimentos, decorrentes do processo de corrosão

gradativa da lei de recapitulação abreviada¹⁹ e da crise oligárquica, cujas motivações políticas, sociais e econômicas confluíam para o chamado “entusiasmo da educação”, poderiam ser apontadas como um “declínio desse interesse dos intelectuais da educação brasileira pelas decisões de política educacional tomadas no planalto paulista”.

Na situação de crise oligárquica, como acrescenta Carvalho (2007, p. 233), a abertura de espaço para a intervenção técnica dos profissionais da educação tornava-se uma questão política, uma vez que significava a projeção de seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica. Esta rotina, conjugada ao envolvimento dos profissionais da educação em iniciativas como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos, que suscitavam a visibilidade por meio da imprensa, junto à opinião pública, eram procedimentos que faziam ecoar o apelo modernizador das reformas para além do universo burocrático das providências legais, transformando-se em dividendos políticos que, maximizados na campanha pela “causa cívica de redenção nacional pela educação” nos grandes centros urbanos, eram capitalizados no jogo da disputa oligárquica por seus promotores.

Era assim que a pedagogia dos técnicos convidados para intervir nas rotinas escolares, reformando os sistemas de instrução pública, embutia promessas de modernização social, política e econômica. Nesse jogo oligárquico são os governantes de São Paulo, direta ou mediadamente por meio de seus representantes na Presidência da República, que distribuem benesses a seus aliados eleitorais. Punham à disposição os seus “técnicos”, homens cuja experiência na institucionalização do sistema escolar paulista os havia credenciado como portadores de um saber vazado nos preceitos da “pedagogia moderna” (CARVALHO, 2007, p. 233).

Em comissão a outros estados, os técnicos paulistas – ávidos leitores da literatura pedagógica internacional e assíduos viajantes aos países difusores da educação nova –, em sua condição de portador do status de mediadores do moderno, propagam as formas escolares próprias das sociedades mais desenvolvidas, superintendendo ações no âmbito educacional que contemplavam a “implantação e/ou reaparelhamento de escolas normais e escolas-modelo, grupos escolares, escolas reunidas e isoladas; órgãos de direção ensino; reorientação de programas, métodos didáticos; e elaboração de legislação específica” etc. (MONARCHA, 2010, p. 246), segundo a experiência, então, adquirida. Nestas “missões” de

¹⁹ Este princípio, de grande penetração na Escola Normal Secundária de São Paulo desde o final do século XIX, funda-se na tese de que a educação deveria recapitular no indivíduo o processo de evolução da humanidade, que fundamentaria as opções didáticas oficiais em favor do ensino intuitivo e do método analítico do ensino de leitura (CARVALHO, 2007).

ensino levavam consigo o afã, expresso nas manifestações cívico-patrióticas, relativo à crescente demanda social pela instrução pública: de formação do caráter nacional – “abrasileirar o brasileiro” (NAGLE, 1974, p. 232) – e de “civilizar e modernizar o país, eliminando os extremos negativos existentes, o analfabetismo, as endemias” (MONARCHA, 2010, p. 261).

O termo “missão”, como explica Monarcha (2010, p. 261), concede ao professor paulista a “condição de missionário da civilização”. Assim como tal, os professores investem suas energias na tentativa de adaptarem os princípios da educação renovada ao povo e à nova ordem instaurada, trabalhando na construção de uma organização escolar, de uma teoria, de um método e modelo de ensino que consideram adequados às necessidades do contexto brasileiro. As interpretações, apropriações e representações dos fundamentos da Educação Nova destes professores, expressas em suas publicações e ações em cargos técnico-burocráticos da educação pública, concorrerão para a implantação do caráter nacional e a promoção de unidade do ensino brasileiro.

Nascimento (2003) explica que, à medida que as reformas se difundem por todo o território nacional, consolida-se o ideário da Escola Nova. Nagle (1974) acrescenta que, no Brasil, até a década de 1920, o que se fez, foi a “simples preparação de terreno” para o desenvolvimento de uma compreensão e de um esforço de remodelação do sistema escolar, segundo o novo ideário internacional representado pelo escolanovismo. São estes educadores que, inseridos diretamente no cotidiano escolar, interpretam, apropriam, adaptam e difundem os fundamentos dessa nova pedagogia que se propõe como solução para os impasses da escola pública brasileira no período determinado. No afã desta divulgação, esses intelectuais da educação investem suas energias de modo a promover um novo modo de pensar e agir relativo à educação, reorganizando sistemas de ensino e instrumentando os professores em sua prática cotidiana em relação ao ensino renovado. Neste movimento, professores primários paulistas, como José Scaramelli, embora não situados entre os grandes pilares dos sistemas de pensamento do movimento da educação nova, atuaram de forma marcante para a difusão desta nova orientação que começava a penetrar modestamente no país, mediante a influência que exerciam em cargos público-burocráticos e publicações de materiais didático-pedagógicos. Eis o intuito deste capítulo, que procura apresentar a trajetória e as incursões deste intelectual em várias instituições do sistema de ensino paulista, no cenário educacional nacional, em sua missão no Estado de Pernambuco, e por meio de suas publicações voltadas

para o ensino da infância e juventude brasileiras e para a instrumentação do professor primário.

3.1 AS INCURSÕES PELO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Formado professor secundário pela Escola Normal de São Paulo, em 24 de novembro de 1917, José Scaramelli inicia sua carreira no magistério paulista em, 5 de fevereiro de 1919, na Escola Isolada Masculina Urbana de São Joaquim da Barra²⁰, quando deixa seu lugar como funcionário dos Correios e Telégrafos. A década de 1920, período de grande atuação e produção bibliográfica de José Scaramelli no âmbito educacional, é considerada por Nagle (1974) de relativa importância no que diz respeito às reestruturações que se processaram na instrução pública, pois é especialmente nesse decênio que o ideário educacional escolanovista encontrará terreno propício para sua concretização no Distrito Federal e nos Estados, uma vez que estes manifestaram uma posição mais progressista que o Governo Federal, reformando e remodelando seus sistemas escolares. Entretanto, embora tenham sido mais progressistas, estes Estados e o Distrito Federal, sustentáculos da política dos governadores, não pressionaram o Governo Federal no sentido de alterar os padrões de ensino e cultura da escola secundária e superior e, por isso, as alterações educacionais ocorridas neles não tiveram a necessária continuidade para que produzissem resultados desejáveis.

Em suas análises sobre a instrução pública no período da Primeira República, Nagle (1974, p. 191) explica que os sistemas escolares estaduais, durante os três decênios do regime republicano, não sofreram alterações significativas. “O fervor ideológico, apresentado no campo da escolarização, no início da República, não só não durou muito tempo como não rendeu os frutos que dele se esperava”. Um amplo processo reformista e remodelador somente se iniciaria na última década da Primeira República, em virtude da convergência de um clima extra-educacional, rico em orientações. Em consonância com este clima, a reestruturação dos sistemas escolares estaduais tivera por objetivo, não somente sua alteração e ampliação, mas também sua estruturação e a introdução de um novo modelo de orientação das práticas escolares, as quais procuraram substituir o ideário educacional vigente pelos princípios da nova teoria educacional representada pelo escolanovismo. Esta nova

²⁰ Índícios sobre sua passagem por esta instituição podem ser verificados no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 18.05.1919, p. 3.083.

orientação a distinguirá das transformações que se processaram na escola em períodos anteriores. Como destaca Nagle (1974, p. 190) “a história da instrução pública nos Estados e no Distrito Federal, na década dos vinte, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares”. O esforço de reformar a instrução pública, neste período, segundo o autor, se processa juntamente com o esforço para proceder à remodelação.

Propõe-se o quadro da nova concepção da infância, quando se ressalta a importância das características do desenvolvimento “natural” do educando e, como consequência, todo o esforço se faz para alterar o papel do educador, a natureza do currículo, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender; enfim procura-se reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares (NAGLE, 1974, p. 191).

A efetivação e o sucesso da reforma demandavam, pois, a escolha de profissionais capazes de espargir seus princípios, principalmente aqueles relativos aos métodos de ensino, considerados a chave da nova concepção de conhecimento. Para dar conta do programa da reforma, esclarece Hilsdorf (1998, p. 97):

Sampaio Dória colocou em postos-chaves, administrativos e pedagógicos, da organização paulista de ensino, aqueles nomes do universo escolar compromissados com ele, quer do ponto de vista do partilhamento das ideias, quer do ponto de vista das relações pessoais, professores jovens, muitos deles seus ex-alunos, adeptos das novas teorias do ensino e simpatizantes ou membros, como ele, da Liga Nacionalista – que objetivava a nacionalização do país via a desalfabetização, enfim, homens de sua confiança pessoal, intelectual e política.

Este fato nos permite levantar a hipótese de que José Scaramelli, ex-aluno de Pedagogia e Educação Moral e Cívica de Sampaio Dória na Escola Normal Secundária de São Paulo, também fizera parte do escol de profissionais escolhidos pelo reformador do ensino em 1920 para ocupar os postos-chave no período de implantação da reforma paulista, dada as informações que revelam seu exercício, como diretor em grupos escolares e escolas normais, não somente neste período, como no posterior a ele.

Já no terceiro ano de exercício do magistério, José Scaramelli é nomeado para o cargo de diretor do Grupo Escolar de Pedreira, em 11 de agosto de 1920²¹. Como diretor em instituições paulistas, no decênio de 1920, ainda assumiu: o Grupo Escolar de Orlandia²²; Faculdade Sampaio Dória, no período compreendido entre os anos de 1923 e 1924; o Grupo

²¹ INSTRUÇÃO Pública. **Folha da Manhã**, São Paulo, 13 de abril de 1928, n. 1.051, Primeiro Caderno, p. 11.

²² Nos documentos consultados, a data de sua permanência nesta instituição não foi localizada.

Escolar de Pereiras, em 31 de janeiro de 1925, sendo removido, para o mesmo cargo, em 13 de abril de 1928, para o Grupo Escolar de Ourinhos²³. No ano de 1929, José Scaramelli, junto a um grupo de professores paulistas, segue em comissão ao Estado de Pernambuco, a fim de auxiliar a implantação da reforma de ensino empreendida por Carneiro Leão, a pedido do governador do Estado, Estácio Coimbra. De volta ao Estado de São Paulo em 1931, assume, em 7 de janeiro deste ano, a direção do Grupo Escolar de Santo Antônio da Alegria, sendo removido no ano de 1932 para o cargo na Escola Normal Oficial Estadual “Conselheiro Rodrigues Alves”, em Guaratinguetá²⁴. Em abril do referido ano recebe a visita de Oscavo de Paula e Silva, diretor do Ginásio do Estado de Itu, e do professor Diomar P. da Rocha, diretor da sucursal das “Folhas”, que percorrem detidamente todas as salas de aulas. Desta visita, em nota divulgada no Jornal *Folha da Manhã*²⁵, aos 23 dias do mês de abril de 1932, recebem a melhor impressão. Em Guaratinguetá, José Scaramelli é homenageado, em 1933, pelos professorandos do corrente ano²⁶. Permanece nesta instituição até o ano de 1934.

Consta em sua biografia que, no período compreendido entre 1936 e 1937, José Scaramelli dirige o Externato Sul Americano (MELO, 1954). Aposenta-se em 22 de setembro de 1938, revertendo à atividade em 18 de setembro de 1945, quando é nomeado para o cargo de professor de educação da Escola Normal Livre Imaculada Conceição, em Mogi Mirim. Em 4 de janeiro de 1949 foi removido por concurso, para o cargo de professor de Pedagogia e História da Educação, na Escola Normal Oficial de Rio Claro (BRASIL, 1960; CAMARGO, 2000). Em 10 de março de 1949 foi declarado à disposição do Departamento de Educação, onde prestou serviços até o dia de seu falecimento, ocorrido em 25 de março de 1955, na cidade de Guarulhos, onde foi sepultado (BRASIL, 1960). No ano de 1951, seu nome ainda aparece na lista de candidatos inscritos no Concurso de Diretores de Ginásios do Interior para a Remoção do Magistério Secundário e Normal, publicado no Jornal *Folha da Manhã*, na Seção *Administração e Ensino*, onde ocupa a colocação 60,80²⁷.

A biografia do autor, inscrita no projeto de Lei n. 281/1960 que deu origem à escola com seu nome na cidade de Guarulhos, ainda revela que o professor e intelectual José

²³ INSTRUÇÃO Pública. **Folha da Manhã**, São Paulo, 13 de abril de 1928, n. 1051, Primeiro Caderno p.11.

²⁴ SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Projeto de Lei 281/1960. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 22 jul. 1960. p. 11.

²⁵ GUARATINGUETÁ: Federação dos produtores de leite. **Folha da Manhã**, São Paulo, 23 de abril de 1932, Primeiro Caderno, p. 6.

²⁶ GUARATINGUETÁ: remoção do delegado regional de polícia. **Folha da Manhã**, São Paulo, 26 de outubro de 1933, Primeiro Caderno, p. 13.

²⁷ RECORREM ao titular da Educação interessados no concurso de remoção do ensino secundário. **Folha da Manhã**, São Paulo, 5 de janeiro de 1951, n. 8.211, Caderno de Economia e Finanças, p. 3.

Scaramelli foi “apreciado e elogiado na Europa pelo emérito educador Adolphe Fèrrier, da Suíça, e por outros educadores como o prof. Sud Menucci” (BRASIL, 1960, p. 13).

3.2 A CRUZADA PELA EDUCAÇÃO: A MISSÃO EM PERNAMBUCO

A convite do Governo de Pernambuco, José Scaramelli, junto a um grupo seleto de professores paulistas, é comissionado na Secretaria de Educação do referido estado para implementar os preceitos contidos na reforma da instrução pública proposta por Carneiro Leão. Este fato, noticiado em diversos órgãos da imprensa, é destacado no artigo: *Professores paulistas vão reformar o ensino em Pernambuco: São Paulo continua a auxiliar a instrução em todo o país*, publicado no Jornal *Folha da Manhã*, de 25 de janeiro de 1929.

O ensino paulista irradia-se pelo país, dando provas positivas da eficiência de seus métodos didáticos e da capacidade pedagógica dos seus professores. Raro é o Estado que não possui a sua instrução orientada pelos mestres de São Paulo. No Rio de Janeiro está Fernando de Azevedo, que tendo levado Sud Menucci, para o seu próprio orientador, reformou completamente o ensino do Distrito Federal. O Ceará remodelou o seu aparelhamento educativo sob a direção de Lourenço Filho. Em Sergipe encontra-se, organizando as suas escolas, um diretor de grupo desta capital. O Rio Grande do Norte e a Paraíba enviaram os seus mais competentes professores estudar em nossas escolas para depois implantar nos seus Estados o que de melhor encontraram aqui. Minas fez o mesmo e agora, Pernambuco reclama também a cooperação de São Paulo. A convite do governo pernambucano seguiu para o Recife o professor José Escobar, lente da Escola Normal da Praça, com um fim único de dar uma nova orientação ao ensino do grande Estado do Norte. Por indicação do mesmo professor Escobar, acaba de partir o Sr. Pascoal Montesano Salgado, que vai ser o diretor técnico do ensino profissional em Pernambuco. Não é tudo, porém: a convite do mesmo governo nortista, seguirá ainda o professor José Scaramelli, que regerá na Escola Normal do Recife, a cadeira de didática. É uma boa contribuição que São Paulo envia a Pernambuco, destacando dentre o seu professorado mais competente, três nomes conhecidos, que, providos de largo tirocínio e de capacidade pedagógica muito bem experimentada, poderão dizer ao Leão do Norte, o que é a instrução na terra dos bandeirantes (PROFESSORES..., 1929, p. 2).

Neste mesmo dia o Diário de São Paulo publica, na edição 14 do corrente ano, a entrevista concedida por este educador sobre a sua missão em Pernambuco. Esta entrevista é transcrita, junto aos comentários que precederam a Reforma, pelo jornal pernambucano *A Província*, n. 48, em 27 de fevereiro de 1929, no artigo: *A reforma da educação em Pernambuco: dentre os estados que estão reformando o seu ensino é Pernambuco o que realiza reforma mais radical, diz o “Diário de S. Paulo”*. Eis a apresentação da Reforma Pernambucana pelo Jornal Diário de São Paulo:

No momento actual, o Brasil inteiro, de norte a sul, agita-se num belo movimento, que conforta e nos enche de confiança no futuro, em torno dos grandes problemas do ensino. No Rio Grande de Sul, o presidente Getúlio Vargas, conforme noticiamos vai contrair um empréstimo de 30.000 contos, para edificar prédios escolares e reformar todo o aparelhamento da Instrução Pública. Em Minas, o sr. Antonio Carlos já realizou uma reforma do ensino. Com destino ao Espírito Santo, segue o prof. Gomes Cardim, diretor aposentado da Escola Normal da Praça, a fim de realizar uma série de conferências pedagógicas, a convite do governo daquele estado. E, em todos os outros Estados e no Distrito Federal, nota-se o mesmo fervor pela alfabetização das massas populares. Dentre estes, Pernambuco, sem dúvida, é o que realiza reforma mais radical. Nela colaboram vários educadores paulistas. uns que já se acham no Recife e outros que estão a caminho daquela capital. Embarcou, ontem, em Santos, com esse destino, o professor Scaramelli, que vai reger a cadeira de didática da Escola Normal de Recife (A REFORMA ..., 1929, p. 3).

Na entrevista que concede ao referido jornal, José Scaramelli fala sobre suas impressões relativas aos vários aspectos da reforma, como: combate ao analfabetismo, inspeção escolar, ponto de vista social da reforma, escola normal, curso de férias e ensino primário. Sobre a instrução pública e o combate ao analfabetismo, argumenta que

todos os governos do Brasil, (...) quer o da União, quer os dos Estados, consagram, praticamente, os seus melhores esforços em combater o analfabetismo e em dar às suas escolas o máximo de eficiência. Nem sempre, porém a esses esforços correspondem resultados mediatos. O êxito, em questão, de tamanha complexidade, não é proporcional às despesas feitas, nem ao trabalho realizado. Embora não seja exata a comparação, sob o ponto de vista rigorosamente matemático, eu tenho a impressão de que se gasta e se trabalha, no ensino em progressão geométrica, ao passo que os resultados se apresentam em progressão aritmética. O êxito seria, aproximadamente, o logaritmo do esforço empregado. Todos os governos pernambucanos cuidaram seriamente da sua Instrução e assim foram-se formando, pouco a pouco, – em progressão aritmética – os elementos que se conjugam, na atualidade, para uma organização completa e moderníssima da escola popular. O presidente Estácio Coimbra, traçou um plano de conjunto, verdadeiramente admirável, de tal sorte que se orientarão, como num corpo, sadio e normal, todas as peças de sua economia orgânica, desde o aparelhamento pré-escolar, até a educação normal superior. A técnica do ensino (...) foi separada, completamente da parte administrativa. Esta ficará a cargo da secretaria do Interior, cuja pasta está em mãos do sr. Gennaro Guimarães. A técnica cabe ao professor José Escobar, lente de matemática da Escola Norma da Praça, um dos nossos mais competentes educadores e uma das mais complexas e completas mentalidades pedagógicas (A REFORMA..., 1929, p. 3).

A reorganização da inspeção escolar, como relata José Scaramelli, realizou-se a partir da criação das inspetorias regionais, sendo nomeadas para os cargos de inspetores somente pessoas que figuravam no quadro do magistério. A seu ver, esta reorganização é constituída por três atribuições distintas: “a burocracia, que encaminha, recebe, informa e transmite papéis; a administrativa, que fiscaliza; e a técnica, que orienta”. Dentre elas, a última representa, para este educador, a razão *sine qua non* da existência do cargo. Pois,

“onde não houver técnica, não há ensino organizado, nem eficiência escolar. Os resultados que se colhem, ilusórios e insignificantes, não corresponderão sequer ao logaritmo das despesas e dos sacrifícios feitos”. Neste ponto, afirma que o governador do estado, o Sr. Estácio Coimbra, “revelou-se um estadista de horizontes amplos e larga visão, compreendendo que o ensino é principalmente – quase diria essencialmente, função do mestre. É da eficiência deste que resulta o êxito daquele” (A REFORMA.... 1929, p. 3). Sob o ponto de vista social,

A reforma cuidou do mestre-escola com profundo carinho, (...) firmando-lhe convenientemente a mentalidade educadora e a capacidade técnica, ao mesmo tempo que lhe dava o prestígio de que é merecedor, pela função social que exerce. Nunca se aplaudirá bastante ao estadista eminente que se preocupou, com tão esmerada dedicação, sem elevar o professor brasileiro à altura que lhe compete, de direito, por ser um dos principais fatores do progresso e aperfeiçoamento dos povos (A REFORMA..., 1929, p. 3).

O curso normal – explica o referido educador – foi dividido em dois anos: o propedêutico, de cultura geral, e o profissional, técnico.

O ramo técnico do curso normal, que – creio eu – estará a meu cargo, será instalado, num grupo escolar modelo, de forma que os alunos-mestres, têm, ao lado das lições teóricas, vasto campo para a realização da parte prática, observação direta, experimentação, verificação de resultados, etc.. Cabe a Pernambuco, – acrescenta o prof. Scaramelli –, a primazia da adoção do sistema (A REFORMA..., 1929, p. 3).

Em relação ao curso de férias, a seu objetivo e ao público a que se destina, José Scaramelli explica:

Acredito que o primeiro educador brasileiro que realizou esse curso entre nós, foi o meu colega de turma, esta inteligência privilegiada que é o Prof. Lourenço Filho. Realizou-se no Ceará, quando lhe dirigiu a Instrução Pública, comissionado pelo governo de São Paulo. A sua finalidade é de renovar a cultura do professorado, pondo-o ao corrente das conquistas mais recentes da pedagogia e aperfeiçoando-lhe a técnica. Pode ser feito aos diretores de grupos escolares, reunidos na capital, em junho e dezembro de cada ano ou diretamente aos professores, em determinadas cidades do Estado, onde haja relativa facilidade de convergência. Os professores do interior que se distinguem nos cursos de férias, farão jus à nomeação na capital. Nesta por sua vez, há cursos noturnos de aperfeiçoamento, que funcionam seis meses do ano, três em cada semestre. A frequência é obrigatória aos que aspiram o acesso na carreira. No ensino técnico profissional, também, a colaboração de São Paulo será valiosa. A superintendência desse ensino estará a cargo do seu organizador, o prof. Paschoal Montesano Salgado, diretor da Escola Mista de Franca (A REFORMA..., 1929, p. 3).

Sobre os méritos da reforma, reitera que em relação ao ensino primário, ela é, “por todos os títulos digna de louvor” (A REFORMA..., 1929, p. 3), uma vez que eleva seu curso à duração de sete anos. Além disso,

os alunos, que nele se distinguem e que por falta de recursos forem obrigados a interromper os estudos, serão mantidos pelo Estado até a conclusão dos cursos secundários e superiores. Os melhores alunos de todas as escolas terão prêmios de aperfeiçoamento no estrangeiro. Os pais e professores fundaram por sugestão da reforma, associações post-escolares com o intuito de não se perder o trabalho já feito pela escola e esforçar-se por dar-lhe desenvolvimento ulterior.

De fato, de acordo com a análise de Nagle (1974), a Reforma Pernambucana (1929), representa a continuação do esforço para a apresentação de soluções voltadas para a resolução dos problemas propostos desde o início da década de 1920. Como as demais, caracteriza-se pelo empenho em estruturar e por em funcionamento os órgãos da administração escolar, bem como aperfeiçoar os diversos níveis de ensino, em especial, o ensino primário e o normal. Diante da preocupação em difundir o ensino primário, o reformador do ensino pernambucano enfrentou o problema da estruturação dos órgãos da administração escolar. Nesta etapa realizaram-se transformações das antigas Inspetorias em Diretorias Gerais, numa “tentativa de submeter os serviços educacionais a uma direção mais eficaz, do ponto-de-vista burocrático e administrativo” (NAGLE, 1974, p. 202). Concomitante à estruturação administrativo-burocrática, estabeleceram-se as atribuições, de natureza técnico-pedagógica, para a administração escolar. Procedeu-se, então, à separação entre os setores administrativos e os setores técnicos, resultando na criação da Diretoria Técnica de Educação. Carneiro Leão (1928, p. 9), justifica esta medida, argumentando que:

Nenhum plano educativo, nenhum programa poderá ser executado com êxito se não tiver para dirigi-lo e orientá-lo um órgão capaz. Sem uma direção técnica que articule tudo em um todo harmonioso, há de ser impossível unidade de pensamento e de ação construtora. Aliás, no Brasil vai ser Pernambuco o primeiro Estado que romperá com os velhos moldes de confundir, na mesma direção, a parte técnica e a parte administrativa. As vantagens vão ser inestimáveis. Desvencilhado das preocupações administrativas, da perda fatal de tempo com os candidatos à nomeação, as transferências, as promoções, o Diretor Técnico empregará todo o seu tempo no estudo e solução dos problemas técnicos. (...) Com a superintendência e a orientação do ensino da didática na Escola Normal e dos trabalhos nas escolas primárias, ela será o verdadeiro mentor do professorado.

Para proporcionar maior eficiência ao funcionamento e um caráter de atividade planejada aos sistemas escolares, medidas, como o recurso do recenseamento²⁸ escolar, são adotadas no campo da administração escolar, iniciando-se um período em que “as soluções espontâneas começam a ser substituídas por soluções planejadas” (NAGLE, 1974, p. 205). As conclusões do recenseamento deram condições para o conhecimento da população escolar, das distâncias e dos recursos para a distribuição equitativa das escolas e para a execução da obrigatoriedade escolar e do zelo pela frequência das crianças, assim como permitiu a formulação de estratégias para as ações imediatas.

Outra esfera de preocupações e propostas na década de 1920, não somente na reforma pernambucana mas em todo o território brasileiro, será o combate ao analfabetismo ou a difusão da escola primária integral. Segundo Nagle (1974, p. 206): “pode-se mesmo dizer que a montagem de um aparelho administrativo e técnico foi realizada com o propósito de criar condições necessárias para a perfeita execução desta tarefa: distribuir a escola primária para a massa da população em idade escolar”. O esforço para dar instrução pública a todos, segundo o autor, já se encontrava proposto na Reforma do Estado de São Paulo de 1918. A resolução do problema do analfabetismo dentro das condições da época neste Estado implicava a superação do seguinte quadro: “de um lado, a existência de 380 mil crianças de 7 a 12 anos, com uma matrícula geral de 232 mil; de outro, a situação orçamentária do Estado, que não suportava maiores gastos no setor” (NAGLE, 1974, p. 207). Esta mesma situação, na qual apenas metade da população recebe instrução primária, se agravará em 1920. É em decorrência dela e dos compromissos políticos doutrinários, dentre os quais se sobressaem os de natureza republicana e democrática, que a reforma paulista de 1920 proporá, “em termos práticos, a ideia de universalização das primeiras letras, que passou a ser a questão nuclear do ensino do primeiro grau e do sistema escolar em geral” (p. 207). Situação semelhante, e mesmo mais deficiente, enfrentavam os demais Estados da Federação.

O processo de expansão do ensino primário transformará a própria natureza deste. “Isso ocorre numa fase de tentativa de democratização da cultura, que resulta de um esforço para superar determinadas características semicoloniais da sociedade brasileira” (NAGLE, 1974, p. 217). Tais transformações engendrarão novas exigências ligadas ao problema da formação do professorado, estimulando uma ampla discussão em torno da escola

²⁸ O primeiro recenseamento escolar foi realizado em 1920, com a reforma Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, que tinha como programa, o extermínio do analfabetismo. A partir do exemplo paulista, a técnica foi utilizada em outras reformas (NAGLE, 1974, p. 204).

normal. Isso se deve ao fato de que a nova natureza e as novas funções atribuídas à escola primária se firmariam – além de outras condições – se o curso de formação de professores fosse alterado e aperfeiçoado, de modo que o novo professor tivesse condições de executar a sua nova missão: a de responder às novas demandas da instrução primária. Assim, anunciava Carneiro Leão (1928, p. 10): “diz-me quem é teu mestre, que te direi qual é a tua orientação – Nenhuma educação será possível se os educadores forem criaturas secundárias, sem preparação, sem cultura, sem estímulo, sem prestígio. (...) as escolas valem o que os professores valerem”.

De acordo com Nagle (1974, p. 218), na década de vinte, a escola normal sofreria transformações mais profundas que a escola primária, visto que seu currículo de humanidades e a falta de conteúdo especial continuavam a não atender às novas exigências propostas pela escolarização. “Por isso precisavam ser refundidas de alto a baixo de modo a corrigir a orientação literária e formalista do (seu) programa que, composto mais de ciências abstratas ou descritivas, orna o espírito, mas não o forma”. A preocupação com a escola normal, resultado da expansão do ensino primário, se intensifica com a disseminação do otimismo pedagógico, originando afirmações como a contida na Exposição de Motivos do Decreto n. 8.162²⁹, que aprova o regulamento das escolas normais mineiras (*apud* NAGLE, 1974, p. 218):

Seria, com efeito inútil, senão frívolo, além de destituídos de consequências e efeitos, planejar um largo movimento de reforma do espírito, nos processos e na organização do ensino primário, sem estender e projetar o mesmo espírito de renovação e de readaptação ao domínio do ensino normal (...). O ensino primário vale o que valerem os seus professores e o valor destes estará, necessariamente, em função do ensino normal. Será conseguintemente, tarefa destituída de seriedade nos seus objetivos, rever o currículo primário, refundindo-lhe os programas, estatuidos sobre métodos e processos de ensino, renovando-lhe o espírito e demarcando-lhe novas e largas finalidades, se, ao mesmo tempo, não se procurar formar a mentalidade do professor primário à medida das exigências a que ele tem de satisfazer, ordenando-lhe, desde cedo, o espírito no quadro intelectual e profissional, em que é chamado a exercer a sua atividade.

O autor explica que a medida legal que prolongou o ensino primário, na década de 1920, resultou em uma maior exigência da formação do magistério público. Nela também se processou a profissionalização do curso normal, quando se definiu um “conteúdo de preparo técnico-pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de disciplinas

²⁹ MINAS GERAIS. Decreto n. 8.162, 20 jan. 1928. Aprova o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.

como Anatomia e Fisiologia Humanas, Pedagogia, História da Educação, Sociologia e, principalmente, Psicologia” Experimental (NAGLE, 1974, p. 219). Ao lado destas cadeiras, acrescentam-se ao plano de estudos de caráter pedagógico-profissional da escola normal pernambucana as disciplinas de didática, higiene e puericultura. Sobre as disciplinas de anatomia e a fisiologia humana, assim se pronunciava o reformador do ensino pernambucano:

além de se destinar ao fundamento da psicologia e da pedagogia, deve tornar-se fator decisivo para a determinação das profissões, pelo conhecimento das aptidões individuais. É reconhecendo, em cada indivíduo, as funções fisiológicas, o estado do sistema nervoso, dos músculos, das articulações, as condições do aparelho respiratório, a situação geral dos órgãos do sentido, visão, audição, paladar, tato, que obterá o conhecimento das aptidões. Para a determinação das vocações, há necessidade de conhecer com segurança o indivíduo e a profissão. Por isso a cadeira de anatomia e fisiologia humanas não pode mais ser dispensada num curso normal. O necessário é fugir das doutrinas supérfluas e das definições para dar o maior desenvolvimento a parte utilizável, preparação do verdadeiro educador (CARNEIRO LEÃO, 1928, p. 17).

Dado o valor destas disciplinas, Carneiro Leão (1928, p. 17), no corrente texto, afirma não ser necessário mostrar a importância do estudo de Psicologia Experimental e da Pedagogia, nem tampouco salientar suas vantagens antes dos dezoito anos de idade de um indivíduo, mas importaria destacar as novas cadeiras introduzidas: Didática e Sociologia. Ao considerar a Didática a “cadeira por excelência preparadora do mestre”, afirma que esta deveria, pois, numa renovação contínua – voltada para a experimentação de todos os métodos, verificação do êxito dos centros de interesse, dos processos montessorianos, froebelianos, do manualismo na educação, da escola ativa, etc. –, “formar o professor, com segurança técnica, feita de experiências”. A ela deveria pertencer um museu para observações e uma biblioteca de obras pedagógicas modernas. Para isso, os normalistas deveriam “frequentar o curso de didática o maior tempo possível, lendo na biblioteca, observando no museu, construindo material didático, assistindo lições, fazendo ou criticando planos de aulas” (CARNEIRO LEÃO, 1928, p. 18).

Com esta diretriz, a Escola de Aplicação tornava-se um instrumento de importância capital para o estabelecimento do curso profissional normal enquanto Instituto de Pesquisas Pedagógicas. Por conseguinte, o reformador da instrução pública pernambucana introduz, no artigo n. 12 da referida reforma, a criação de Escolas de Aplicação Anexas às Escolas Normais, cuja função seria atuar como um verdadeiro laboratório, local de estágio e pesquisa para prática do aluno-mestre (ARAÚJO, 1991). Para tanto, seus professores seriam

os mais adiantados e entusiastas, precisando sempre estudar e trabalhar muito. Pelo seu espírito dinâmico de frequente renovação, os professores nunca poderiam tornar-se inamovíveis, pois “a inamovibilidade é incompatível com o caráter de renovação que essa escola deve ter” (CARNEIRO LEÃO, 1928, p. 18). Por isso, embora fosse ressaltado o respeito aos direitos adquiridos, seu corpo docente não seria definitivo, devendo-se oferecer oportunidade a outros professores, caso os que lá se encontrassem, não correspondessem mais ao desejado. Seria conveniente, para o reformador, que o professor de Didática, além de professor da escola normal, fosse diretor da Escola de Aplicação, pois no primado do método, os meios são importantíssimos para a condução das inovações.

Entretanto, devido à carência de profissionais que atendessem às exigências de qualificação para tais funções, Carneiro Leão (1928) admite a necessidade de serem contratados professores de outras localidades, nacionais ou estrangeiros, mas de “notória competência” (Art. 141). Para este fim, Scaramelli é convidado para inaugurar a cadeira de Didática na Escola Normal Oficial de Recife e dirigir simultaneamente a Escola de Aplicação Anexa à mesma. Junto a ele, no cargo de Diretor Técnico da Educação, assume o professor José Escobar.

Se a Didática faz o mestre, do ponto de vista técnico, como assegura Carneiro Leão (1928, p. 18), “a sociologia alarga-lhe os horizontes e integra-o definitivamente como o fator mais inestimável da sociedade”. Assim, deve-se, antes de tudo, entender o que seja esta Sociologia:

Se se tratar de uma sociologia doutrinária, um estudo das razões, significação, definição dessa matéria, ou de uma espécie de filosofia da história, iremos apenas arranjar mais um motivo para torneios verbais. A sociologia imprescindível a uma Escola Normal é a que trate dos problemas sociais, sobretudo contemporâneos. É uma experimentação social. (...) Quando a maioria, numa sociedade, se convencer de que certos costumes, determinados hábitos do indivíduo e da própria coletividade, são nefastos à sociedade inteira, se estará a meio caminho de obter a lei corrigidora do mal. Conseguir-se-á, então, uma consciência pública, capaz de construir uma sociedade melhor. Com o progresso da ciência, o conhecimento das anomalias sociais e das suas causas, não se percebe como a escola não tenha uma importância decisiva na organização da própria sociedade. Orientar a educação neste sentido deve ser o fim primordial da sociologia nas Escolas Normais (CARNEIRO LEÃO, 1928, p. 18).

A Sociologia reclamada na reforma é aquela que, articulada com a Psicologia Experimental, transforma a escola em uma oficina social para que o educador, mediante o conhecimento das necessidades sociais e a identificação das anomalias individuais e coletivas,

organize a educação com a finalidade de corrigi-las, e assim possa se tornar um elaborador autêntico da sociedade em marcha.

José Scaramelli (1931a, p. 89), ao descrever o desenvolvimento de uma aula-modelo na Escola de Aplicação Oficial de Recife – tomada como “aula belíssima da qual não se esqueceria” –, regida pela professora Maria Luiza Cavalcanti de Albuquerque Maranhão, uma de suas “mais brilhantes colaboradoras”, no livro *Escola Nova Brasileira: Esboço de um Sistema*, relata as impressões e memórias de sua experiência na referida escola, quando lhe coubera a honra de dirigi-la e organizá-la segundo os princípios da Escola Nova.

Se me não assaltasse o receio de me acoimarem de modéstia, por que fui nisso mínima parte, com certeza a menos valiosa, – receio terrível que me há refreído, na vida, constantemente, o anseio de voar – ousaria afirmar que, talvez, se tivesse realizado, naquele casarão secular da Praça 13 de maio, no Recife, o mais sério ensaio de Escola Nova, que se operou até esta data no Brasil. Escolhidas com meticoloso cuidado, para ali foram destacadas as melhores professoras do Recife, cerca de trinta colegas – inteligências brilhantíssimas, culturas invulgares, dedicações extraordinárias, – que horariam soberbamente o magistério de qualquer país do mundo. E foi sob o esplendor de tais constelações – verdadeiros sóis coruscantes, – que o humilde subscritor destas linhas viu levantar-se, como um lindo sonho de fadas, a mais bela escola experimental que lhe foi dado a conhecer nesta formosa Terra de Santa Cruz.

De acordo com Nagle (1974, p. 200), a introdução dos preceitos escolanovistas na Reforma Pernambucana é

a primeira reação às tentativas um pouco apressadas para introduzir, de uma vez e em conjunto, as normas do escolanovismo nos sistemas escolares estaduais. Se constitui um elo tardio no movimento reformista, constitui, também, um empreendimento que representa, com certa peculiaridade, a introdução do ideário da Escola Nova, sistematicamente afirmado nas alterações que sofreram os sistemas escolares do Estado de Minas Gerais e do Distrito Federal.

Sobre a orientação de a reforma pautar-se nos princípios da Escola Nova, o reformador afirma:

Acredito que a reforma, apesar de seu espírito avançado jamais perdeu o senso das realidades. Nunca se aventurou a determinar a adaptação imediata do programa Decroly, por exemplo, nem a generalização da escola de Kerschensteiner. Limitou-se a aconselhar à Diretoria Técnica de Educação a execução gradativa dos métodos ativos (CARNEIRO LEÃO³⁰ *apud* NAGLE, 1974, p. 200).

³⁰ PERNAMBUCO (Estado). **Organização da educação no Estado de Pernambuco**: justificação, lei orgânica, explicação e comentários, opinião de associações e da imprensa. Recife: Imprensa Oficial, 1929.

Adepto da ciência psicológica e dos métodos ativos, Carneiro Leão (1928, p. 13) esclarece que a orientação da reforma:

preconiza uma educação feita na observação e na experiência, aproveitando sempre em cada disciplina, tudo quanto em relação com as necessidades correntes possa guiar a inteligência e a vocação. Baseada na atividade construtiva, ela procura servir-se dos métodos ativos pelos trabalhos manuais, pela ação direta da criança nos labores da classe.

No texto de *Justificação da Reforma*, insiste para que o ensino se baseie na observação, na experiência e na atividade manual, tendo em vista a aplicação e o uso na vida cotidiana. Os fundamentos do pragmatismo e da Psicologia Experimental permearão toda a proposta de reformulação da instrução pernambucana.

As medidas de inteligência, o esforço pela generalização de uma consciência segura do valor indiscutível da eugenia no meio escolar, as experimentações sociais, as experiências pedagógicas, os ensaios de métodos novos, as mil e uma investigações que se estão realizando, em grande parte com êxito, devem ser conhecidas do professorado brasileiro (CARNEIRO LEÃO, 1928, p. 16).

A realização da reforma – enfatiza Carneiro Leão – deve ocorrer de modo gradativo, “sem a preocupação de transformar, de súbito, pela varinha de condão de artigos de lei, ou de determinações de programas, as velhas escolas em escolas ativas” (CARNEIRO LEÃO³¹ *apud* NAGLE, 1974, p. 200). Em consequência, a orientação da reforma assegura que se tornava indispensável o cuidado na escolha de material escolar e de livros didáticos:

Sem critério, sem ordem, sem atenção à alta finalidade educativa, o livro para a infância não tem sido cuidado no Brasil. Julgado ordinariamente por comissões transitórias e díspares, nas quais nem sempre existem os técnicos desejáveis, o resultado é que há verdadeira anarquia na literatura didática em nosso país. Para sanar o mal de uma vez por todas no Estado de Pernambuco, (...) o indispensável é proceder a uma revisão dos livros existentes e estabelecer padrões para os que devam ser escritos, premiando-se os melhores (CARNEIRO LEÃO, 1928, p. 14).

Ao falar sobre as concepções da Reforma Pernambucana e a figura de seu reformador, José Scaramelli (1931a, p. 90) declara:

Pernambuco – Leão do Norte, talvez o berço mais rico de tradições gloriosas do solo pátrio – deves guardar, carinhosamente, na urna de ouro de suas glórias, mais esta

³¹ PERNAMBUCO (Estado). **Organização da educação no Estado de Pernambuco**: justificação, lei orgânica, explicação e commentarios, opinião de associações e da imprensa. Recife: Imprensa Oficial, 1929.

gema: foste mais uma vez, em nossa Pátria, o precursor de uma das maiores conquistas modernas, porque é a conquista que leva a luz: a Escola Nova! O bandeirante maravilhado que te admira! (...) Não sei falar de Pernambuco sem um grande enlevo, uma grande admiração e uma grande saudade.

Entretanto, as vozes dos memorialistas da época revelam as controvérsias geradas pelas renovações metodológicas introduzidas pela Reforma de Carneiro Leão em uma “província apegada a convenções”. Gilberto Freyre (2006, p. 295), uma dessas vozes, comenta a Reforma no seu livro *Tempo Morto e Outros Tempos: Diário de Adolescência e Primeira Mocidade (1915 – 1930)*:

O que dizer (...), da Reforma Carneiro Leão da qual tanto se está falando nos jornais do Recife, do Rio e até nos dos Jesuítas de Paris, que a combatem? É inteligente no seu modo de ser modernizante. Revolucionariamente modernizante. Tem certos aspectos mais que modernizantes: modernistas, que me repugnam. Enfaticamente modernistas para uma província apegada a convenções. Direi, como homenagem ao seu valor e restrição ao seu método, que é uma espécie de *Semana da Arte Moderna* – o Modernismo – de São Paulo, 1922, em termos pedagógicos. Vai ter, no ensino brasileiro, uma atuação semelhante à que o Modernismo teve nas artes e nas letras. Porque do Recife repercutiria noutros pontos do país.

O alvoroço causado pelos princípios renovadores implantados pela reforma e executados pelo grupo de bandeirantes paulistas, é destacado por Lemos Filho (1960, p. 211), no livro *Clã de Açúcar*.

Com as suas ideias de reformas, Estácio Coimbra nomeou Secretário da Educação o Dr. Antônio Carneiro Leão e encarregou-o de efetuar a Reforma do Ensino. O plano apresentado pelo emérito educador era amplo e previa a criação de 10 grupos no Recife e 100 escolas no interior. Para iniciá-lo foi contratado um Diretor Técnico da Educação, o Professor José Ribeiro Escobar, da Escola Normal de São Paulo, que chegou em janeiro de 1929 e foi logo organizando o programa da Escola Normal. O método desse educador era, porém, adiantado demais para o acanhado meio recifense e a sua teoria da “escola ativa”, que tentou por em prática, não foi bem recebida pelos professores, aferrados às ideias tradicionais e causaram repulsa às estudantes, pois o programa que ele apresentou incluía pontos sobre a fisiologia dos sapos e das minhocas e a fecundação das ratas e ainda aulas práticas das professorandas na Fazenda Modelo Tijipiú. Houve protestos do Círculo Católico e da Federação Católica, presidida pelo Arcebispo D. Miguel Valverde. Manifestaram-se, do púlpito e pela imprensa: Monsenhores Ambrosino Leite e Xavier Pedrosa; Cônego Jerônimo de Assunção; Padres Francisco Sales, Francisco Carneiro e Félix Barreto e o Padre jesuíta Manuel Negreiros, que fez um violento sermão na Matriz da Boa Vista. Centenas de senhoras mandaram um abaixo-assinado ao Diário de Pernambuco, acadêmicos fizeram, a 8 de maio, o enterro de Escobar, no qual a polícia interveio, rasgando os cartazes e arrebatando as velas. Somente quando o professor Luís Freire fez acusações pela imprensa ao Diretor Técnico da Educação, foi que o governador interino, Dr. Júlio Belo, tomou conhecimento da campanha e nomeou, para apurar a denúncia do catedrático da Escola Normal, uma comissão composta do desembargador Belarmino Gondim, do procurador João Pais de Carvalho e dos professores Odilon Nestor, Ulisses

Pernambucano e Pinto de Abreu. Manifestando-se em desacordo com as ideias do professor Escobar, demitiu-se da direção da Escola Normal o professor Alfredo Freire e a 13 de julho as alunas protestaram-lhe solidariedade, numa passeata. Eram mais de 400 as normalistas manifestantes e conduziam uma bandeira brasileira que defenderam com bravura quando o guarda Pinto “Cachorro” quis arrebatá-la. Em consequência desse fato, o governo fechou a Escola Normal. O professor Escobar era o prato do dia (...) além de colocar sua senhora na Escola Normal como mestra de trabalhos femininos, mandou vir o seu colega, professor José Scaramelli. (...) Finalmente, os itens julgados escabrosos foram retirados do programa da Escola Normal e os protestos cessaram.

Sobre os executores da reforma, Freyre (2006, p. 295) comenta:

Está se dizendo contra a Reforma e contra o seu principal executor, o Professor José Escobar, trazido de São Paulo, muita coisa falsa; ou maliciosamente inexata. O casal Escobar foi mal escolhido pelo Carneiro Leão para a delicadíssima missão. São do interior de São Paulo. Falta-lhes traquejo social, tato. Afinal Pernambuco é Pernambuco (...). A Reforma Carneiro Leão vem criando uma situação crítica para o Governo Estácio Coimbra. Confirmo meus reparos sobre Escobar, seus executores são uns desastrados nessa execução, sendo bons técnicos, em pedagogia. Pior que eles é outro matutão importado de São Paulo: o Scaramelli.

Os jornais oposicionistas da época publicavam, em seus exemplares, versos satíricos dirigidos aos métodos de ensino adotados pelos professores paulistas. Em sua coleção de literatura “de tostões”, Lemos Filho (1960, p. 213), destaca alguns deles, remetidos a José Escobar:

Dizem que o programa da Normal
tem coisas que eu não posso acreditar;
Que tem sapos, minhocas, lagartixas
e como o rato faz para se casar.

Gosto
que me enrosco
de pensar só
no que lá em casa vai dizer vovó,
quando a Ziza contar tudo o que viu
e que assistiu
lá em Tijipó.

Referente à “prosódia” de José Scaramelli, anunciava-se:

Diz ele cheio de brio,
da sua ciência orgulhoso:
- Programa maravilhoso
eu trouxe de lá do Rio
Dizendo que não se iguala
a quem prega sem ter lido,
afirma: “Estou bem munido
só de livros, duas malas” (*Grifos do autor*).

A violenta oposição e reação que a implementação dos preceitos da reforma enfrentou, é justificada por Freyre (2006, p. 297):

É em toda parte, de politicóides inimigos de Estácio. Mas também dos padres jesuítas do Recife que conseguiram associar a sua hostilidade de ultraconservadores a uma reforma que não pode ser considerada anticatólica, os seus superiores intelectuais, mas no caso, mal informados, de *La Croix*, os Jesuítas de Paris.

Araújo (1991, p. 154) esclarece que as dificuldades e adversidades que os condutores da Reforma Pernambucana se defrontaram, já eram esperadas por uma série de fatores.

Contribuiu para isso: a falta de envolvimento/comprometimento dos que integravam o sistema educacional: sua dissociação da realidade Pernambucana; a vinda da equipe responsável pela sua implantação e desenvolvimento, de São Paulo, Estado que apresenta características econômicas e sociais diversas das nossas; o forte clima de hostilidade existente então em Pernambuco - refletindo particularmente em importantes setores da imprensa - contra o governador Estácio Coimbra, legítimo representante do Velho Regime, às vésperas da eclosão da Revolução de 30, e finalmente, a escassez de recursos financeiros, a despeito da promessa feita pelo governador a Escobar, que fora persuadido a assumir a Diretoria Técnica de Educação porque "(...) *as verbas para as escolas seriam elevadas a mais do dobro dos 5% habituais*" (*Grifos da autora*).

Em meio às adversidades enfrentadas pelos condutores da Reforma, pesava, segundo Araújo (1991, p. 154), “a maneira como foi conduzida a disciplina de Anatomia e Fisiologia Humanas, criando uma enorme polêmica, chegando até a ameaçar o governo”, pois a introdução de elementos de educação sexual – assunto bastante controvertido para a época – constituiu um verdadeiro impasse, resultando em contundentes críticas da imprensa local. Além das adversidades engendradas pela reforma do sistema educacional pernambucano, pesaria para a exoneração de Scaramelli, enquanto professor de Didática na Escola Normal Oficial de Recife e diretor da Escola de Aplicação Anexa à mesma, o fator relativo à perda de sustentação política da administração de Estácio Coimbra – homem de formação aristocrática,

“de senhor de engenho: o senhor do Engenho Morim” (VALENTE, 1973, p. 46) – em virtude das mudanças suscitadas pela Revolução de 1930.

Freyre (2006, p. 296) explica que, numa tentativa de reverter o quadro de insatisfação perante a crise suscitada pelas renovações metodológicas introduzidas pela Reforma, Estácio Coimbra convida-o para “dirigir do alto” a execução da Reforma. Porém, Freyre renuncia, alegando: “Impossível, com esses bobalhões em atividade”. Assim, Estácio Coimbra vê-se diante de uma única solução: a de “trazer do Rio, para essa superior direção da Reforma, o próprio reformador, isto é, Carneiro Leão, continuando os Escobar a trabalhar com ele”.

José Scaramelli permaneceu em Pernambuco até 1930, retornando ao Estado de São Paulo em 1931, quando é nomeado para o cargo de diretor em Grupos Escolares e Escolas Normais no interior paulista. No período em que permanece neste Estado elabora a Coleção *Escola Nova Brasileira* (1931), obra que condensa os fundamentos teórico-práticos escolanovistas e um conjunto de aulas sob esta orientação para a instrumentação do professorado primário, em sua prática cotidiana em sala de aula.

3.3 ATUAÇÕES EM OUTROS CONTEXTOS

Além de sua inserção e influência, como professor e diretor, em inúmeras escolas no território paulista e além dele, José Scaramelli foi um intelectual engajado nas questões relativas ao debate educacional de sua época. Em entrevistas e artigos redigidos a jornais do país, realiza análises, expressa críticas, opiniões, sugestões e indignação diante de aspectos da política educacional em vigor e que se pretende instituir, e das ações voltadas ao trabalho docente. Exemplo de sua preocupação com as questões educacionais da época é a série de artigos localizados em jornais como a *Folha da Noite* e *Folha da Manhã*, na cidade de São Paulo, *A Província*, em Pernambuco, e o *Correio da Manhã*, no Rio de Janeiro. Nestas publicações o autor manifesta-se sobre assuntos relacionados ao método de ensino escolanovista, organização escolar, carreira e profissão docentes, revelando suas concepções e compreensão acerca dos assuntos em discussão, dos embates travados e dos polos destes debates. Com o intuito de ampliar a compreensão sobre o pensamento e a obra de José Scaramelli – sujeito histórico, inserido em um tempo e espaço determinados, que participa ativamente das questões de seu tempo – serão apresentadas, a seguir, sínteses de suas

publicações, obras didático-literárias e artigos que remetem a sua atuação e trajetória profissional, observados em órgãos da imprensa.

Aos 10 dias do mês de setembro de 1928, o Jornal *Folha da Manhã* publica o artigo de José Scaramelli intitulado: *Escolas Normais Livres: A inconveniência do curso de três anos, reorganização das escolas, a sua estabilidade, o ônus que lhe impõe o Estado*. Neste artigo, comenta alguns aspectos relativos às novas alterações que vieram a incidir na organização e estrutura do sistema de formação dos professores primários, fixadas pela Reforma de 1927, sob o Governo de Júlio Prestes, com Amadeu Mendes na Diretoria Geral da Instrução Pública.

Com diretrizes semelhantes àquela norteada pelos legisladores de 1920, a Reforma de 1927³² propunha expandir o ensino primário, levando-o aos “recantos mais afastados do Estado, mesmo a custo de sua qualidade”. Seu fundamento calcava-se na justificação de que o número de professores diplomados era insuficiente para o preenchimento das vagas nas escolas rurais e de que “urgia reorganizar o ensino de modo a satisfazer as necessidades imperiosas do Estado referentes à escolarização primária”. Colocava-se, pois, na “formação rápida de um professorado numeroso, o cerne da solução do problema do analfabetismo na zona rural” (TANURI, 1973, p. 232).

Julio Prestes, em mensagem dirigida ao Congresso em 14 de julho de 1928, justificava que dentre os fatores que contribuíam para o elevado número de crianças analfabetas no Estado, estaria, além da insuficiência de escolas, a longa duração dos cursos para a formação completa dos professores e o decrescente número de pretendentes ao ensino normal em cada ano. Mesmo aqueles que se diplomavam nas escolas normais, deixavam de seguir a carreira, procurando outras profissões (TANURI, 1973). Ao considerar o reduzido número de diplomados pelas escolas normais e em vista de que a solução do problema da escolarização primária na zona rural dependia, sobretudo, do combate à carência de professores, o Congresso aprovou em 31 de dezembro de 1927, a Lei n. 2.269, que reforma a instrução pública paulista, incidindo principalmente sobre o ensino normal. No que se refere ao ensino primário, este não contou com modificações substanciais, apresentando apenas a

³² A reforma de 31 de dezembro de 1927, consubstanciada na Lei n. 2.269 veio alterar as disposições contidas na Reforma de 24 de dezembro de 1925, a partir da Lei n. 2.095, que aprovou com modificações o Decreto n. 3.858, cujo objetivo específico erar “derrogar as transformações realizadas no ensino primário em 1920, reconduzindo-o à sua organização anterior” (TANURI, 1973, p. 216). Segundo Tanuri (1973), a reforma de 1925 foi a de menor período em vigência em toda história do ensino normal paulista, sendo acusada de “retrógrada, de inspirada num estreito e lamentável espírito primário”, por vários participantes do Inquérito de 1926. Outras informações sobre esta reforma podem ser consultadas em Tanuri (1973).

redução de sua duração de três para dois anos, e a limitação da obrigatoriedade escolar, atingindo o grupo etário de 8 a 10 anos (TANURI, 1973). Quanto à formação de professores, as principais alterações da reforma consubstanciaram-se nas seguintes diretrizes:

simplificação do currículo das escolas normais, cujo curso passa a ser de três anos, com exceção da Escola Normal da Praça da República³³ que conserva sua organização anterior; ampliação do curso das escolas complementares para três anos, atribuindo-lhes o regime de professores especializados, por matéria, de acordo com a organização que lhes foi dada em 1920; equiparação das escolas normais livres que se fundassem no Estado, às escolas normais oficiais de três anos (TANURI, 1973, p. 234).

Tanuri (1973, p. 235) assinala que não poucos parlamentares contestaram a conveniência da redução do curso normal em ordem a formar o professor que a zona rural carecia, “resistindo à ideia de ver mutilados, simplificados, reduzidos os cursos que sucessivas administrações puseram sempre empenho a aperfeiçoar”. Sobre as resoluções da Lei n. 2.269, de 31 de dezembro de 1927, José Scaramelli (1928a, p. 2) irá se pronunciar no *Jornal da Manhã*. Seu artigo é iniciado com a indicação daqueles que considera responsáveis pelas deficiências do ensino paulista:

O ensino paulista, não goza, no Brasil, de crédito, que lhe é dispensado no estrangeiro. A culpa desse estado de coisas não cabe somente aos que exploraram esse ensino, aviltando-o. Culpados são também – e talvez com dose maior de responsabilidade, – os legisladores que não souberam cereá-lo de garantias capazes de coibir abusos, por vezes tão grandes e de consequências tão graves.

Quanto ao exame dos obstáculos encontrados para o ingresso nas escolas secundárias e superiores, assinala: “entre nós, não se sabe por que estranha anomalia, generalizou-se a ideia de que moralizar o ensino é dificultar o ingresso às escolas secundária e superiores”. Em consequência, “se houver benevolência ou condescendência nos exames de admissão a tais escolas, surge logo, no espírito público, a presunção de ensino vil e precário”. Assim, admite: “Nem tanto a terra, nem tanto ao mar. Aqui, como em tudo, cabe ao meio termo as glórias da virtude” (SCARAMELLI, 1928a, p. 2). E justifica:

As escolas, pela função social que desempenham, exercem maior ou menor atração, no público, de conformidade com a excelência da carreira a que dão acesso. Há

³³ Com o Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925, a Escola Normal Secundária da Capital passa a ser denominada Escola Normal da Praça da República. Esta denominação é substituída pelo Decreto n. 5.303 de 24 de dezembro de 1931, quando esta denominação é substituída por Instituto de Educação Caetano de Campos.(TANURI, 1973, p. 233).

carreiras que, por este ou aquele motivo, poucos atrativos apresentam na ocasião. Sendo assim só serão procuradas se houver conveniência pela entrada fácil nas escolas respectivas ou brevidade do curso. Mas principalmente a entrada fácil é condição de êxito para essas escolas (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

Entretanto, afirma que a maior facilidade no ingresso das escolas não representaria a diminuição da cultura, o cerceamento dos conhecimentos e, conseqüentemente, a simplificação de seu currículo e o rebaixamento do nível do magistério público, uma vez que a função da escola normal teria “a dupla finalidade de realizar a cultura geral do espírito e de dar ao aluno-mestre, capacidade para educar”. Para reafirmar a finalidade das escolas normais – “educar e ensinar a educar” – remete ao *Dicionário de Pedagogia*, de Buisson, destacando o seguinte excerto: “As escolas normais têm um duplo caráter: são ao mesmo tempo estabelecimentos de instrução propriamente dita e casas de educação profissional”. Complementa sua tese, com a obra *Lições de Pedagogia*, de M. Bonfim, salientando que: “as escolas normais são escolas ao mesmo tempo de instrução geral e de educação ou formação profissional, pois que nelas se preparam – aprendem a ensinar – os que se destinam à profissão de “mestres primários””. Quanto aos pais e educandos, que se mostram contra a “cultura como fator preponderante para a vitória na luta pela vida” (p. 2), bastando-lhes o diploma, e nada mais, para legalizar o início da atividade profissional, manifesta sua indignação, advertindo:

E isto é um grande mal. Estar impreparado para a luta já é meia derrota. Que se há de dizer quando se pensa em preparar deficientemente a geração atual para que esta deseduque as gerações vindouras? Não será uma verdadeira calamidade pública? (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

José Scaramelli (1928a, p. 2) explica que, diante da finalidade da escola normal, a implantação da escola de três anos não poderia – a menos que não houvesse qualquer intervenção milagrosa – alcançar esse duplo objetivo, pois “nenhum educador digno desse nome se aventurará a afirmar levianamente que isso é possível, quando autores da altura de Carneiro Leão dizem: ‘exige-se hoje para o professor primário uma estrutura científica cada vez maior’” e países, como a Alemanha, que “vai ao ponto de equiparar o curso normal ao universitário”. Ao considerar a situação atual do ensino público – analfabetismo, deficiência de escolas e professores etc. –, esclarece que não convém confundir a educação popular com o desaparecimento apenas do analfabetismo, uma vez que, “por si só, aprender a escrever e a ler não resolve de modo algum a nossa crise social”, mas

uma preparação integral e generalizada de todo o povo é o meio único para o decisivo engrandecimento da nacionalidade. Essa educação prática, além de fazer do povo inerte uma força ativa e produtora, é, indireta, mas prodigiosamente também, a melhor educação moral e cívica que poderemos dar à nossa gente. As raças que trabalham, que agem, que sabem produzir, são fortes e vitoriosas, não conhecem os desfalecimento nem o cepticismo (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

Em relação às diretrizes da Reforma de 1927, que implanta a redução do curso normal para um período de três anos e a restrição da obrigatoriedade do ensino para crianças entre 8 a 10 anos, afirma:

O Estado, entretanto, precisa urgentemente de milhares de professores e só as escolas de curso trienal podem fornecer-lh'os. Como é frágil o argumento! Admiramo-nos como conseguiu realizar o milagre de abaixar o nível do ensino normal, em nossos dias! O Sr. Dr. Washington Luís, na sua plataforma presidencial, afirmou que um quadriênio é comparável a um minuto na vida dos povos. Se um quadriênio equivale a um minuto, um ano representaria apenas uma quinzena de segundos. E esse ano de espera, para uma parte apenas da nossa população escolar, não viria prejudicá-la de forma nenhuma, bastava elevar de um ano a idade da frequência obrigatória (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

Ao indicar as consequências das medidas implantadas, resultado das deficiências da formação, revelando um magistério de baixo nível cultural, José Scaramelli (1928, p. 2) conclui:

E, todavia, os professores incapazes são verdadeiros parasitas que roem os órgãos vitais do Estado. Não são males transitórios que se possam corrigir facilmente no futuro, são, ao contrário, sangue sugas permanentes, anemadores da vitalidade do erário público (...). Em trinta anos de exercícios, um bom professor educará convenientemente cerca de mil alunos. O mau funcionário preparará mal talvez umas trezentas crianças. Igual despesa e enorme desigualdade de produção em prejuízo do Estado e da Nação.

Segundo o autor, “o que nos convém hoje e amanhã, para edificação do nosso valor pedagógico é a formação de mentalidades educadoras, bem orientadas e capazes de produzir otimamente em *quantidade e qualidade*” (SCARAMELLI, 1928a, p. 2. *Grifos meus*).

Neste artigo, ainda contempla a questão da equiparação das escolas normais livres às escolas normais oficiais, manifestando a seguinte opinião:

Aplaudimos a criação das escolas normais livres porque a consideramos fecundo em resultados. Promover, estimular, organizar e desenvolver a iniciativa particular para a ampla disseminação do ensino eficaz parece-nos obra de grande benemerência pública. Mas criar estabelecimentos efêmeros, escolas de vida passageira, meros

expedientes de emergência, não é resolver, nem mesmo contribuir para a solução do momentoso problema do ensino sobre o qual repousam, incontestavelmente, a grandeza e a glória das nações. Arma-se apenas um esqueleto ilusório, aparência dolorosa de solução, sem haver resolvido coisa alguma. Para São Paulo isto é muito triste! (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

Finaliza seu artigo, expondo seu plano diante da organização das escolas normais e relembra a responsabilidade do Estado em relação ao fortalecimento da nação:

Não nos anima a fúria, nem a paixão demolidora. O nosso desejo máximo é o de colaborar, com serenidade, em tudo quanto possa contribuir, honesta e lealmente, para o progresso de nossa terra, partam de onde partirem as boas iniciativas. A Escola Normal da Praça será convertida em escola normal superior, os lentes, não aproveitados nesta, continuarão naquela, que passará a funcionar anexa à normal superior. Os atuais alunos do 5º ano, depois de diplomados, terão o direito de matricular-se no 2º ano da normal superior. Os do 4º ano serão diplomados e ficarão, em tudo, equiparados aos das outras normais, com o curso de 4º ano, quer as oficiais, quer as livres. O Estado concederá as primeiras trintas normais livres, a fim de favorecer-lhes o desenvolvimento, o inspetor fiscal, o lente de pedagogia e, para cada três escolas reconhecidas, um professor itinerante de circulação física.

O dever da virilização da raça não pode ser delegado a particulares, é função primordial do Estado (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

Emerge, mais uma vez, em uma nova tentativa de viabilização, estruturação e organização do ensino público, a discussão relativa à irradicação do analfabetismo brasileiro, ao crescimento da demanda de profissionais para suprir esta deficiência, à formação do magistério paulista – incluindo a antiga reivindicação de implantação do ensino normal superior – e o impasse do Governo paulista diante dos aspectos relativos à qualidade e à quantidade (expansão) da instrução. Aspectos estes, ainda não bem resolvidos em nosso contexto atual.

A questão do estabelecimento das normas para a verificação do aproveitamento dos alunos dos cursos secundários em discussão no plenário da Câmara Federal é outro tema sobre o qual José Scaramelli se debruça, pronunciando-se no artigo *A questão das médias*, publicado no *Jornal Correio da Manhã*, da cidade do Rio de Janeiro, em 27 de novembro de 1934. No exame da questão, compara o sistema de cálculo decimal, adotado anteriormente ao Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931, e o centesimal, que este decreto adota, apontando os prejuízos que o segundo traria para o professor e o aluno; o tratamento diferenciado dado em escolas particulares e públicas; as consequências para o processo de avaliação e promoção; a inconstitucionalidade que poderia gerar em virtude de ter que se descartar uma das avaliações – prova oral ou prático-oral – de menor peso e os inconvenientes da prova oral que, por não

permitir a abordagem de um mesmo ponto do programa a todos os alunos, resultará no sucesso daqueles que forem arguidos sobre a matéria bem estudada e conhecida e no fracasso dos que forem interrogados sobre um assunto que não fora bem ventilado e assimilado. Seu argumento apoia-se nas experiências realizadas por Angelo Matoso e o Dr. Maggior, que demonstraram que o trabalho intenso do cérebro, proporcionado pelos exames orais, acarreta uma acentuada fadiga mental e muscular (motora), constatando-se, assim, sua inconveniência.

Com base nas conclusões de Brouardel, Chantemesse e Mosny, José Scaramelli explica que, embora todo o trabalho intelectual acarrete certo grau de fadiga mental, esta se produz com uma intensidade variável, conforme o gênero de trabalho e, sobretudo, conforme a sua distribuição. Embora não se deva esperar “impor as crianças a um programa de estudos que as isente, de maneira absoluta, da fadiga mental”, o pedagogo deve procurar “fazer as crianças realizarem um trabalho cuja execução seja adaptada a suas faculdades, e que não ultrapasse o que pode ser efetuado sem “fadiga normal”” (SCARAMELLI, 1934, p. 2. *Grifos do autor*). Assegura que entre a fadiga mental normal e a surmenage há uma grande diferença.

A surmenage é outra coisa, produz-se nos casos em que a fadiga é tal que o tempo de repouso concedido à criança é insuficiente para fazer desaparecer a fadiga ocasionada por trabalho anterior; há, por assim dizer, acúmulo de fadiga que sobreleva no correr de diversos exercícios realizados num mesmo dia, e, mais ainda, o acúmulo da fadiga de um dia para o outro; o que explica porque a surmenage se produz quase fatalmente nos períodos particularmente sobrecarregados da vida escola como, por exemplo, no fim do ano escolar ou na preparação prematura dos exames. A fadiga é, pois, um fenômeno normal, ao passo que a surmenage é um fato anormal (SCARAMELLI, 1934, p. 7).

De acordo com José Scaramelli (1934, p. 7), a prova oral no curso secundário representa uma verdadeira barbaridade, visto que nele encontra-se uma elevada porcentagem de alunos em “plena crise pubertária, outros ainda, mal refeitos dessa crise e todos, sem piedade, são submetidos às emoções de uma prova em público para satisfazer às exigências de uma lei que se não coaduna com os progressos de nossos dias”. Para explicar a crise pubertária, toma as palavras do Dr. Griesinger, em seu *Traité des maladies mentales*:

Com a entrada em atividade de certas partes do corpo, que até aí tinham estado numa calma completa e com a revolução total que se produz no organismo nesta época da vida, grandes massas de sensações novas, ideias vagas ou distintas, e novas impulsões, passam num espaço de tempo relativamente curto, ao estado de consciência. Penetram pouco a pouco o círculo das ideias antigas e chegam a fazer parte integrante do eu. Este torna-se por isso mesmo completamente diferente; renova-se e o sentimento de si mesmo sofre uma metamorfose radical. Até que a assimilação seja completa, esta penetração o esta dissociação do eu primitivo não

podem já cumprir-se sem que se passem grandes movimentos na nossa consciência e sem que ela sofra um abalo tumultuoso (SCARAMELLI, 1934, p.7).

Diante de tais argumentos, fundados mediante o exame de estudos e pesquisas científicas da época, explicita sua posição diante do debate relativo às normas para a verificação do aproveitamento dos alunos dos cursos secundários:

É evidente que a moralidade do ensino não repousa no sistema de verificação do aproveitamento dos alunos, tanto mais que esse sistema não tem a experiência que o abone e nada tem de científico. A moralidade do ensino está na organização escolar, na competência e na reta consciência do professor, nos programas cientificamente estabelecidos, enfim num conjunto de medidas que lhe garantam a máxima eficiência com a menor dissipação de energias dos alunos. Somente as pessoas ingênuas ou destituídas dos mais comezinhos conhecimentos do assunto acreditarão que, dificultando as aprovações ou o acesso às escolas superiores, o ensino secundário melhorará. Os males que enfermam o ensino secundário são mais profundos e mais complexos do que poderá parecer à primeira vista e não há de ser com uma providência tão simplista, que se hão de curar tão radicalmente como convém ao nosso progresso e a nossa cultura (SCARAMELLI, 1934, p. 7).

Em 18 de dezembro de 1931, ano de seu retorno a São Paulo, o Jornal *Folha da Noite* publica uma entrevista com José Scaramelli, intitulada: *A vitaliciedade e a inamovibilidade dos funcionários públicos. O que a “Folha da Noite” ouviu, a respeito, do professor José Scaramelli.* Trata-se de discutir o último decreto federal que dispõe sobre a vitaliciedade e inamovibilidade do funcionário público³⁴, presente em nova reforma da instrução pública. Este decreto do Governo Provisório, José Scaramelli afirma não conter nenhuma novidade. Embora possa parecer “coisa nova, necessária ou arbitrária” para os que se encontram afastados dos cargos públicos de qualquer natureza, para ele e os demais colegas, que há muito exercem qualquer cargo custeado pelo governo, garante que não trouxera nenhuma surpresa. Ao considerar a remoção e a dispensa de funcionários da educação pública, o autor explica:

Veja, por exemplo, o que tem acontecido nestes últimos tempos com o professorado paulista. Ao tempo do P.R.P. sem qualquer satisfação eram afastados dos cargos que ocupavam, diretores de grupos e inspetores de ensino com anos e anos de serviço, sempre que isso aprazia aos homens que se achavam de posse do governo. Conheço inúmeros casos que comprovam esta minha afirmativa. Eu mesmo, no governo Washington Luís, fui posto em disponibilidade. Pouco depois, quando o Dr. Júlio Prestes assumiu a presidência do Estado, fui novamente forçado a abandonar o cargo que exercia (SCARAMELLI, 1931f, p. 1).

³⁴ Trata-se, provavelmente do Decreto n. 20.778, de 12 de dezembro de 1931.

Ao referir-se ao regime adotado pela Nova República, continua:

Com o advento da República Nova, as coisas continuaram na mesma. Não houve mudança alguma no sistema de se afastarem os professores dos seus cargos arbitrariamente. Assim como o Dr. Lourenço Filho. Se o senhor procurar conhecer o que ele fez com referência à substituição e aposentadoria dos professores, ficará na certa, admiradíssimo. Veja como se verificou a nomeação do professor Damasco Penna para uma das cadeiras do Instituto Pedagógico. Esse moço, acabando o curso em 1928, foi logo guindado, sem qualquer justificativa, a um posto que cabia, evidentemente, aos professores, que há anos viveram atirados em escolas de categoria inferior. Veja, também, como se deu a aposentadoria do professor Borja, um dos mais competentes membros do magistério paulista e também como se verificou a escolha dos lentes do curso de aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico (SCARAMELLI, 1931f, p. 1).

Por fim, a *Folha da Noite* questiona-o sobre o estado de espírito dos professores paulistas em face ao Decreto Federal que regulamenta a vitaliciedade e inamovibilidade do funcionalismo. Em resposta, Scaramelli infere:

Já lhe disse que não nos causa nenhuma estranheza esse decreto. O professorado paulista está habituado com as medidas arbitrárias que o atingem. Por isso mesmo olham displicentemente. Agora é bom notar que concluímos com essa atitude que seja acertada a deliberação ao governo provisório. Só quem não conhece qual o critério que deve presidir à organização do quadro do magistério poderá apoiá-la. Se ficamos conformados com ela, é porque temos certeza de que muito pouco, adentrarão quaisquer reclamações. Não produzirão nunca resultados que mudem a atual face das coisas... (SCARAMELLI, 1931f, p. 1).

O critério que preside a organização e a carreira do magistério paulista ainda será motivo de discussão no Jornal *Folha da Manhã*, em 1933, quando José Rios, autor do artigo *Ensino e Reformas: a carreira do magistério*, publicado em 8 de março, dirige severas críticas ao recente decreto que estabelece as normas desta questão, apontando sua indignação quanto à permanência do regime de camaradagem que privilegia professores maneirosos e sem letras, em detrimento de professores de valor, como José Scaramelli. Durante a análise da temática, José Rios revela alguns aspectos que permitem reconstituir parte da trajetória profissional de José Scaramelli. Sobre a lei do estágio, José Rios (1933, p. 6) argumenta que,

Não foi feliz o autor do projeto, transformado em Lei, que estabeleceu o que se convencionou chamar a carreira no magistério. Quis ser precioso, original e o resultado foi complicar, baralhar o que devia ser naturalmente simples. Neste decreto tudo se pode ver menos o desejo de criar direitos insofismáveis ao pobre professor primário. O regime da camaradagem continua em pleno vigor e os régulos de aldeia continuam a dispor das diretorias dos grupos escolares para arrimo dos parentes e prêmio aos professores maneirosos e de poucas letras.

No decorrer de seu texto manifesta sua indignação quanto ao estabelecimento dos estágios, nos quais os professores, ao ingressar no magistério público, iniciariam suas carreiras em escolas situadas em locais afastados da cidade de São Paulo, para que, aos poucos, atingissem uma vaga em uma das escolas da Capital paulista, como se a Capital do Estado representasse as aspirações de todos os professores primários. Para o autor, além de não ter melhorado as condições dos professores em geral, o referido decreto feriu os diretores que se encontravam afastados, por algum motivo, de sua função, pois em caso de regresso ao magistério, esse diretor deveria voltar a atuar nas escolas do primeiro estágio – as zonas mais afastadas. Assim, considera que a medida de classificação dos estágios atenta contra todos os princípios de direito, argumentando:

Direitos adquiridos não podem ser postergados assim com essa sem cerimônia. Quantos professores não há por aí, fora do magistério, em virtude de perseguições políticas e outras causas independentes de sua vontade, e agora a prevalecer esse critério, se encontram na dura necessidade de voltar á escolinha da roça (RIOS, 1933, p. 6).

Cita o caso de José Scaramelli, considerado por ele um “professor de valor” que, tendo permanecido por muito tempo afastado do magistério, se em vigor estivesse a lei do estágio, teria que reingressar em uma escola do primeiro estágio. Em relação a este critério, destaca:

Não é original que um professor, depois de ter sido diretor, inspetor, talvez tenha de voltar a uma escola isolada? (...) Pratica por ventura algum crime quem deixa o magistério por uma questão de princípios, por coerência com um ideal, para merecer uma punição? Parece que não. Custa a crer que o espirito lucido de Fernando Azevedo tenha endossado uma medida dessa natureza. Há nesse decreto coisas do arco da velha. A classificação dos estágios é coisa muito de se admirar (RIOS, 1933, p. 6).

Rios (1933, p. 6) assinala que a classificação do estágio só é válida para aqueles professores, cuja pretensão é instalar-se em uma escola da Capital e que esse processo não contém a mínima equidade. Enquanto alguns professores iniciam suas carreiras no magistério numa zona rural, outros a realizam “comodamente num grupo escolar”, bastando apenas um apadrinhamento. Por serem, estes professores, a minoria, conseqüentemente haveria “muitas escolas de 3º estágio sem ocupantes legais e providas em comissão por protegidos”.

A entrevista de José Scaramelli (1931f) e o artigo de José Rios (1933) revelam ainda aspectos da história da educação brasileira que dizem respeito à arbitrariedade em que o grupo dirigente que está à frente dos postos-chave da educação se apoia para instituir os critérios de organização do magistério e de sua carreira. Dentre eles, citados nestes textos, destacam-se nomes de intelectuais como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, ex-alunos da Escola Normal de São Paulo. Intelectuais estes, como afirma Monarcha (1999, p. 343), “responsáveis pela elaboração de teses sobre a realidade social, educacional e cultural brasileira”. Vanguardas que “projetaram-se não apenas no âmbito da educação e da cultura, como também na arena política, onde disputaram o controle e o destino do ensino paulista”. A ciência desta disputa e da realidade educacional brasileira é, provavelmente, o que faz com que José Scaramelli e José Rios, representantes do magistério paulista, manifestem-se publicamente contra as resoluções, diretrizes, decretos e leis pertinentes à organização e carreira do magistério público paulista. As palavras finais do artigo de José Rios (1933, p. 6) reclamam:

Por que não cuidaram esses senhores de dar solução ao velho problema da escola na roça ao em vez de perder tempo com inutilidades. (...) O que precisamos não é só de acautelar direitos que continuam desacautelados ou agravados e sim de criar escolas de alfabetização na zona rural. Isso ninguém enxerga. Com isso ninguém se preocupa. É só reformas e mais reformas. E tido cada vez pior. As peças do aparelho vão se acabando e as reformas continuam. Não se cansa o governo de pedir aos lavradores a intensificação das culturas, mas ninguém cuida de lhes dar instrução para que essas culturas reclamadas sejam possíveis e bem orientadas. Menos urbanização do ensino, Sr. Fernando Azevedo, e mais escola rural. Para que o luxo das nomenclaturas com ensino técnico comercial, industrial e agrícola?

O debate acerca da instrução rural constitui mais um dos aspectos do debate educacional da época. Sua ressonância é constantemente visibilizada em matérias publicadas nos órgãos da imprensa, como o Jornal *Folha da Manhã*. Tratando dessa questão, o referido jornal publica no dia 7 de julho de 1932, o artigo, sem identificação de autoria: *A escola normal e os “centros de interesse” do café*, que indica o método de ensino escolanovista, baseado nos centros de interesse, proposto por José Scaramelli como parte da resolução desta crise.

Não há país algum que não se preocupe com o problema da escola nova. Expectadoras e, ao mesmo tempo, artífices de uma modalidade de civilização, que se vai edificando sobre os escombros da sociedade antiga, definitivamente sepultada, pelos efeitos da guerra europeia, as nações contemporâneas, estão ensaiando modificações radicais em sua estrutura educacional, de maneira a colocar os educandos em um ambiente, que reflita os imperativos do novo meio econômico-social no qual eles exercerão a sua atuação imperiosa. Afim de radicar a criança na

trama dos interesses econômicos, que dirigem a marcha de cada povo, os seus educadores procuram tonificar a escola, rejuvenescê-la, graças a aplicação dos “centros de interesse”, preconizadas por Decroly, e que sintetizam, em nossa atualidade, o meio naturalmente indicado para formar obreiros das recentes arcabouços sociais, que se vem erguendo, e não seres de formação livresca e teórica, tão ao sabor da mentalidade individualista, liberal, que orientou os destinos do mundo, até ao primeiro lustro do século atual. O professor José Scaramelli teve a visão acertada da maneira como podemos e devemos ruralizar as escolas de tipo urbano, existentes em São Paulo, apelando para a gênese dos “centros de interesse”, revolteando em torno do café (A ESCOLA NOVA..., 1932, p. 6).

Em torno dos “centros de interesse” representados pelo café, o artigo sugere que o educador contemporâneo possa construir toda uma pedagogia, uma vez que os “estudos de história, de geografia, de física e química, de higiene, de zoologia, se articulam naturalmente no corpo de princípios econômicos rudimentares”. A função do mestre-escola consistiria em divulgá-lo, no âmbito educativo, “colimando a formação do maior número possível de educandos abeberados nos conhecimentos da cultura, do comércio e da industrialização do café”. Ao carrear os núcleos educativos à mentalidade cafeeira, por meio da “prática vitoriosa de ‘centros de interesses’”, o professorado paulista – identificado com um dos mais belos movimentos econômicos de nossa terra, cuja missão é o de salvar o café da derrocada que o aguarda, caso não se saiba vencer os concorrentes por meio do menor custo de produção e do melhor produto –, mostrar-se-ia “à altura da mais nobre função social no coração de uma democracia avançada” (A ESCOLA NORMAL..., 1932, p. 6); pois:

terá preparado uma geração de elementos cafeeiros produtivos, sobre cuja inteligência e espírito pragmático, será possível, mais adiante, fundamentar-se uma política agrária, inspirada em lavradores mais cômicos de suas elevadas atribuições, mais protegidos contra os ventos da adversidade econômica, mais eficientes no trabalho, que a coletividade deles reclama e exige.

Embora o ensino por meio dos *centros de interesse* de Decroly seja, neste artigo, equiparado ao proposto por José Scaramelli, este adverte no primeiro volume da *Coleção Escola Nova Brasileira: Esboço de um sistema*, que a definição que emprega, não é propriamente o conceito admitido pelo sistema do referido teórico. A compreensão de José Scaramelli relativa ao ensino do ruralismo fundado no interesse infantil é revelada no artigo *Ruralismo*, publicado no jornal *Correio da Manhã*, em 16 de junho de 1940. Nele explica que nas escolas há o cultivo de uma variedade de plantas – hortaliças, cereais, flores, remédios caseiros, plantas frutíferas e industriais – e criação de animais – lebres, coelhos, cobaias, galinhas, patos, marrecos, pombos, abelhas, bicho da seda, peixes, etc.. A isto chama de

trabalhos manuais agrícolas ou *aprendizado ativo das ciências naturais*. Como Brucker, considera que “o ensino da botânica sem plantas e da zoologia sem animais é um crime contra a inteligência infantil” (SCARAMELLI, 1940c, p. 5). Diante de uma escola que possui certo número de canteiros destinados ao ensino da botânica, estes constituem um copioso manancial para o desenvolvimento de atividades, informações, observações, aprendizagens variadas e uma fonte inexaurível de experiências que dali se pode extrair. Entretanto, tais possibilidades são reduzidas ao mínimo, quando há a sugestão de um agrônomo, para fins práticos, do plantio de meia dúzia de espécies úteis, para que delas se recolham em breve, os frutos de seus trabalhos. Neste caso,

não mais realizam o aprendizado ativo da botânica; porque perdem o “interesse científico” pelos vegetais em geral, pela natureza, para adquirir o “interesse empírico”, meramente utilitário, por meia dúzia de plantas apenas. Os horizontes vastíssimos da natureza limitam-se na estreiteza condenável de uma especialização empírica. A atividade especializada, se não tiver previamente uma larga e sólida base geral, é um monstruoso empirismo, uma triste e dolorosa rotina (SCARAMELLI, 1940c, p. 5).

Para o autor, ruralismo só tem significado, se entendido como o aprendizado ativo das ciências naturais. Se, porém, o adotamos como exploração econômica de certas culturas, “entramos francamente no terreno da especialização e do empirismo incompatíveis com a escola primária” (SCARAMELLI, 1940c, p. 5).

Como explica Nagle (1974, p. 234), o fenômeno do ruralismo no ensino é acompanhado por certas orientações nacionalistas. Isso ocorreu porque o nacionalismo representou um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira, de maneira que a palavra *terra* fosse reinterpretada no sentido de *produtos da terra*, resultando *terra e agricultura* em sinônimos. Neste sentido, a ruralização do ensino significou, na década de 1920, a “colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia ‘Brasil-país-essencialmente-agrícola’, o que operava também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo”. O estudo da questão, segundo o autor, é visto por meio de duas orientações. A primeira se expressa sob a forma de diversificação da escola de acordo com as características regionais, denominada regionalização do ensino. Sua expressão consiste no esforço para ajustar os padrões da cultura e do ensino às “peculiaridades da vida social em que a escola está inserida, aproveitando as sugestões que podem oferecer para tornar o ensino mais ‘vivo’, mais próximos das experiências infantis e mais de acordo com as exigências do meio imediato”. Este fenômeno reflete de um lado

determinadas motivações encontradas no domínio do “estadualismo” e de outro, é justificado por motivos de natureza “técnica”, que se apresentam sob a forma do ideário escolanovista e dos princípios de natureza social, relacionados com a divisão do trabalho. A segunda orientação, provavelmente associada ao fenômeno da regionalização, reflete uma tentativa para transformar a “natureza” da escolarização. Segundo o autor, de um modo geral, o movimento reformista da década de 1920, manifesta a orientação regional das questões de ensino, incluindo o que aparece sob a forma de diferenciações entre o tipo urbano e rural da escola primária e da escola normal. Tais diferenciações demonstram, na maioria das vezes,

menos uma direção ruralista, e mais uma discriminação que continua a ser estabelecida à base da ideia de que existe maior número de exigências no meio urbano do que no meio rural, em termos de duração do período escolar e da amplitude do currículo. As diferenciações que representam, revelam, especialmente, um recurso para conservar a situação existente; claro que, dessa forma, podem apresentar, indiretamente, um conteúdo ruralista, no sentido de que tais diferenciações e discriminações vão constituir elementos impeditivos para o posterior desenvolvimento da formação recebida. A verdade é que a ruralização do ensino, na década dos vinte, constitui mais uma ideologia em desenvolvimento. Isso quer dizer que vai progressivamente se estruturando como um corpo de ideias por meio das quais são encobertos determinados interesses, mas de maneira que, nesse decênio, os resultados práticos ainda não manifestam inteiramente, no sentido de fornecerem uma conformação especial às instituições escolares (NAGLE, 1974, p. 235).

Talvez sejam estas as motivações que levem José Scaramelli a escrever o artigo *Problemas do ensino: diferenciação dos programas*, publicado no *Jornal Correio da Manhã*, em 14 de julho de 1940. Nele o autor defende a não-diferenciação dos programas voltados para a zona rural e para a zona urbana, advertindo para que não se confunda a diferenciação do ensino com a variação do programa. O ensino parte dos conhecimentos da criança, cujos horizontes ampliam-se gradativamente, com o aprendizado de aspectos de sua região e completando-se com o da nação. Nos trabalhos manuais, cada localidade aproveita o material disponível, mais barato, em condições mais vantajosas etc.. Varia-se o ensino, porém o programa é um só, pois não existe uma botânica, uma química da zona rural e outra da zona urbana. “Há uma só física, uma só química, uma botânica, que utiliza o material mais a mão conforme o lugar em que se acha a escola” (SCARAMELLI, 1940b, p. 4).

No segundo ano primário realiza-se a adaptação ativa da criança ao meio imediato. O ensino começa onde o aluno se acha e os horizontes dilatam-se depois paulatinamente até abranger o Estado natal. Daqui estendem-se a Pátria comum. Se o aluno parte do ponto em que está para o Estado é obvio que, em cada unidade da Federação, há um programa e um ensino diferentes (SCARAMELLI, 1940b, p. 4).

Como intelectual engajado nas questões educacionais de seu tempo, não podia faltar no rol de preocupações e publicações de José Scaramelli, a discussão acerca do fenômeno da alfabetização. Na mesma seção do artigo *Ruralismo*, o autor aborda a questão: *O que é alfabetizar?* Neste artigo explica que, mesmo em seus dias, pessoas de vasta e sólida cultura confundem lamentavelmente a posse mecânica do alfabeto com alfabetização. Com o intuito de elucidar o assunto, explica que alfabetizar é ensinar a ler, escrever e contar.

Saber ler significa compreender o que se lê. Saber escrever é ter capacidade de redigir alguma coisa que se compreenda e que tenha um mínimo de ortografia. Saber contar é ser capaz, ao menos, de resolver problemas fáceis das operações fundamentais. Saber ler mecanicamente, ler apenas sílabas, sem compreender o que se lê, é inútil. A compreensão do que se lê requer: 1º Capacidade de compreender, isto é, idade mental conveniente. 2º Conhecimento do mundo real no qual se vive. 3º Ideias mais ou menos clara do sentido das palavras e suas relações (SCARAMELLI, 1940b, p. 5).

Estas condições se assentam sobre três problemas fundamentais: o nível mental do educando, o mundo real e a linguagem e suas relações.

Quanto à idade mental, o problema se resume em elevar o nível da inteligência do educando do sete a doze anos. O meio mais idôneo para isso é a adaptação da criança – adaptação ativa – a pequena comunidade que a cerca, ao pequeno mundo no qual vive e que sua inteligência pode abranger como um todo. Este pequeno mundo, isto é, o meio cósmico, físico e social, não é um ponto perdido no espaço, é uma célula viva que se comunica, por assim dizer organicamente com meios cósmicos, físicos e sociais mais amplos e mais complexos: a região, o Estado, o país, o continente, etc.. Os meios cósmico, físico e social, pequeno como uma cidade ou grande como um continente, é um produto histórico. As próprias camadas do solo e do subsolo têm sua história geológica. Os animais, os vegetais de hoje têm um longo passado. O homem atual descende de milhares de gerações que o precederam. A lei, o direito, a arte, a ciência, a religião são produtos históricos. É necessário que o educando seja posto em contato direto com essa realidade e que, em situações reais que o interessam, aprenda a interpretar de conformidade com o clima de seu tempo o meio que o cerca (SCARAMELLI, 1940b, p. 5).

O autor afirma que sobre este alicerce repousa toda a obra educativa. O meio, no qual a criança vive, “serve de chave para abrir sucessivamente novos horizontes que se vão alargando paulatinamente até abranger o universo” (SCARAMELLI, 1940b, p. 5). Se a

criança permanecer num nível mental inferior, o alfabeto lhe será inútil, pois constituirá um instrumento que não pode manejar por falta da capacidade necessária.

O menino que, num ano escolar ou em dois, adquirir o alfabeto, se deixar de frequentar a escola e abandonar o estudo, em poucos anos estará tão analfabeto como antes. O mundo real é, a cada momento, no conjunto e nos detalhes, um produto histórico que evolui constantemente. Seus aspectos, complexos e variadíssimos, estudam-se na física, na química, na zoologia, na botânica, na geografia, na cosmografia, etc.. O indivíduo que tudo ignorasse dessas matérias, embora estudadas elementarmente, nada ou quase nada entenderia do que lesse. Faltaria a leitura seu requisito essencial: a compreensão. A palavra isolada pode ter, no tempo e no espaço, uma ou mais significações. No seio da frase é que a palavra tem o sentido preciso, exato, conforme a maior ou menor clareza do texto e a função bem determinada. Ora, a palavra tem uma prosódia e uma ortografia. Que seria uma leitura sem prosódia? Que seria um texto sem ortografia? A prosódia, a ortografia, a significação da palavra pela função que tem na frase são estudos gramaticais que não se integram na simples posse mecânica do alfabeto. E contar? – Quem aprende a resolver problemas das operações fundamentais em um ou dois anos apenas? (SCARAMELLI, 1940b, p. 5).

Conclui que, se as coisas forem bem pensadas e bem pesadas, será evidenciado que não existe um problema de alfabetização. O problema é, sobretudo, de educação, no seu sentido amplo e profundo.

Como revelam os teores das publicações na imprensa de José Scaramelli e os debates em que está envolvido, as questões de ensino representam uma preocupação constante na pauta de discussões do autor. Como intelectual, observador e crítico de seu tempo, engajado na proposição de soluções urgentes para a superação dos obstáculos enfrentados pelas escolas brasileiras e pela profissão docente, o autor ainda se debruçará sobre a proposição de um esboço de ensino pertinente à realidade brasileira, elaborando uma série de trabalhos de natureza técnico-pedagógica e didático-literária, tendo em vista suprir a deficiência de compêndios sintetizadores do conjunto de preceitos escolanovistas que devem ser empregados na condução das classes e no ensino das disciplinas. Com o intuito de dar continuidade à apresentação e apreensão de seu pensamento, por meio das propostas voltadas à reorientação dos procedimentos de ensino, o seguimento deste capítulo tratará das obras didáticas e literárias que o autor destina ao ensino da infância e juventude brasileiras e da instrumentalização do professor.

3.4 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Saber o que empolga a infância deve ser o cuidado primordial de quem escreve para os pequeninos. Não é bastante, a meu ver, a linguagem clara, fácil e acessível, é mister que o assunto seja interessante (Scaramelli).

A atuação e a influência de José Scaramelli no cenário educacional brasileiro estenderam-se não somente por meio dos cargos públicos que exerceu, mas, sobretudo, adentrou o rol da produção de materiais didático-literários para a instrumentalização do trabalho docente em sala de aula e do ensino da infância e juventude brasileiras, sendo estes reiteradamente aprovados e adotados pela Secretaria de Educação de São Paulo e de outros Estados. Sobre a produção e publicação de livros didáticos no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX, Bittencourt (2010, p. 550) explica que, ao longo da história do livro escolar, intelectuais de bastante prestígio e simples professores de escolas de ensino elementar se dedicaram a escrever obras de didática. Neste percurso, enfrentaram uma série de dificuldades e preconceitos que revestiam esta atividade, sendo muitos deles, em várias situações, acusados de interesses financeiros, “interesses estes que se sobrepõem aos interesses de contribuir para a educação, de favorecer o trabalho escolar com material de qualidade”. Entretanto, a autora acrescenta que, conquanto o interesse financeiro sempre estivesse presente em vários autores de livros escolares desde o século XIX, ao lado das vantagens econômicas houve, por parte de muitos deles, o compromisso de ordem social e política, pelo qual se dedicaram às produções que visavam contribuir para a educação de jovens e crianças. Os editores, conforme explica Bittencourt (2010, p. 551), tinham preferência por esses autores, por serem eles, geralmente, os responsáveis pelas reformas curriculares e ocuparem cargos importantes junto ao poder educacional.

Muitos deles ocupavam cargos em órgãos encarregados de dar o aval e permissão para publicação de obras escolares e os editores tinham, assim, a garantia da aprovação dos livros além de serem nomes renomados e reconhecidos. O sucesso de suas obras, entretanto, residia na sua capacidade de elaborar textos de aceitação por parte dos professores quer pela didática e/ou por se tratarem de livros que seguiam de forma mais próxima os currículos oficiais.

Ao longo de sua vida José Scaramelli produziu uma série de livros destinados às áreas de Literatura Infantil, Alfabetização, História, Geografia, Metodologia de Ensino e Didática. Sua produção didático-literária inicia-se logo no ano posterior à sua diplomação. A

constante preocupação com os aspectos metodológicos do ensino o leva a publicar, já em 1918 – ano seguinte a sua diplomação –, *Resumo de Metodologia Geral do Ensino*³⁵. Ao longo da década de 1920, elabora um repertório considerável de livros voltados para os diversos ramos do ensino. Constituem o conjunto de sua bibliografia: *História do Brasil* - 1º grau (s/d); *O presépio* (s/d); *Coisas de nossa terra* (192?, Livraria Zenith/SP); *Lições de higiene* (192?, Livraria Zenith/SP); *Manoelzinho* (192?, Livraria Zenith/SP)³⁶; *Direitos e deveres do cirurgião dentista* (1924); *Lendas* (1926, Livraria Zenith/SP); *Nosso governo* (1926, Livraria Zenith/SP); *Pequena seleta de leitura moraes e cívicas* (1926, Livraria Zenith/SP); *Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas*³⁷ (1926, Livraria Zenith/SP); *Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas* (1927, Livraria Zenith/SP); *Festas escolares: selecta de poesias* (1927, Livraria Zenith/SP); *Livrinho das creanças* (1927, Livraria Zenith/SP); *O Livro do Zezinho* (1927, Livraria Zenith/SP); *As cobras* (1928)³⁸; *Cartilha dos pequeninos* (1928, Livraria Zenith/SP); *Autoensino da geografia* (1930); *Análise lógica em poucas lições* (1931); *Escola Nova Brasileira* (5 vols.) (1931, Livraria Zenith/SP); *Organização científica das escolas normais* (1934); *O aluno faz a sua gramática: substantivo* (1940); *Aventuras de dentucinho* (1946, Saraiva e Cia/SP); *Pinóchio no Brasil* (1946, Saraiva e Cia/SP); *Natal* (194?, Saraiva e Cia/SP).

O periódico paulista dirigido por Cornélio Pires, *O Sacy*, anuncia em seu número 43, ano I, de 29 de outubro de 1926, na seção *Livros, livrinhos, livrecos e livrões*, alguns destes trabalhos:

A conhecida Livraria Italiana, de A. Tisi & Cia., situada no Largo de S. Bento n. 4, acaba de nos enviar uma interessante coleção de pequenos trabalhos do ilustre educador José Scaramelli, destinados exclusivamente à primeira infância. São todos eles pequenos livros, cujo valor está na razão inversa de seu volume material. Pequenos livros com grande miolo, todos eles. Da coleção que os srs. A. Tisi & Cia. tiveram a gentileza de nos enviar constam os seguintes trabalhos: *Lições de História do Brasil* para o primeiro anno do curso primário, e de accôrdo com o atual

³⁵ Infelizmente, esta obra não foi localizada para análise neste trabalho.

³⁶ Embora não localizados, os livros descritos com a data (192?) constam em outras publicações do autor pela mesma editora, no ano de 1926/1927, ou são indicados “no prelo”. As datas das demais obras, não localizadas, constam em MELO (1954).

³⁷ A edição localizada desta obra no Acervo Histórico Caetano de Campos para a realização desta pesquisa trata-se da 31ª ed., datada do ano de 1951. Entretanto, a referência da edição de 1926 consta no trabalho de BITTENCOURT (2010).

³⁸ A edição localizada desta obra no Acervo Histórico Caetano de Campos para a realização desta pesquisa trata-se da 4ª ed., datada em 1932. A referência do ano de 1928 foi verificada no Diário Oficial do Estado de São Paulo, constando a obra na relação de livros suplementares para a leitura indicado para a adoção no 3º ano nas escolas públicas paulistas. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3791275/dosp-diario-oficial-19-01-1928-pg-616/pdf>>. Acesso em 06 fev. 2012. Consta na folha de rosto da 4ª ed.: “aprovado e seriado pela Diretoria Geral do Ensino de São Paulo”.

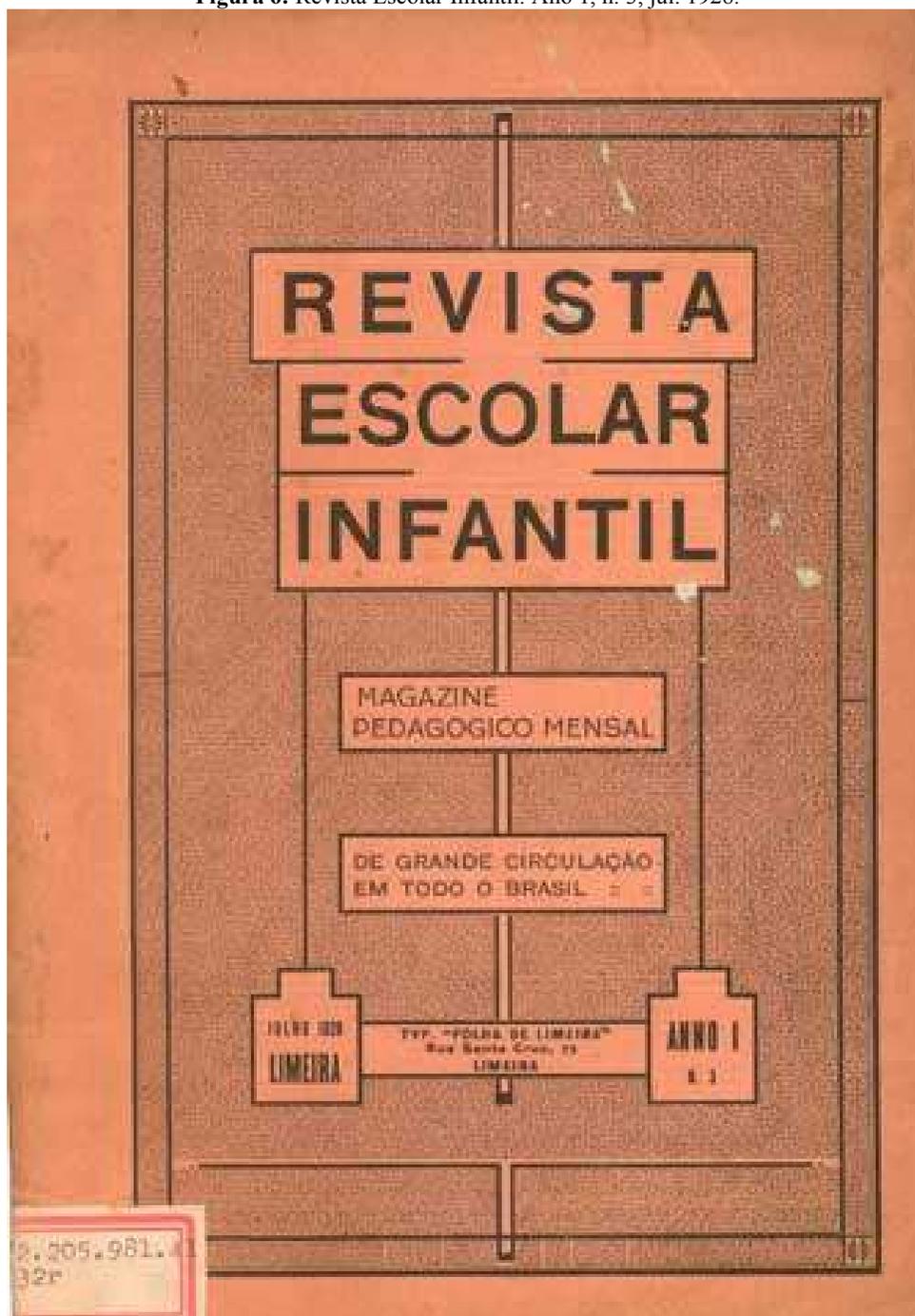
programma de ensino do Estado de S. Paulo; O nosso Governo..., lições de instrução cívica; Analyse Lógica em poucas lições, e, finalmente, Pequenas lições de História Pátria, para a infância das escolas e compiladas de acordo com o programa do segundo ano dos Grupos Escolares e escolas preliminares do Estado (LIVROS..., 1926, p. 14)

Ainda compõe o conjunto de sua produção bibliográfica, a fundação da *Fôlha de Limeira*, em 1927, e a criação e direção da *Revista Escolar Infantil*, fundada nesta mesma cidade, no ano de 1928, magazine pedagógico mensal, que, conforme consta em sua capa, “de grande circulação em todo o Brasil”. Esta revista é constituída por temas relativos aos conteúdos escolares da instrução primária, modelos de aulas práticas e discussões voltadas à organização e aspectos da vida escolar. Dentre os assuntos e aulas que a compõem³⁹ podem ser citados: textos informativos sobre História do Brasil (colonização); cultura do café, calendário agrícola; *Lições de Cousas* sobre a madeira (processos de transformação e utilidade na vida cotidiana do ser humano, principais espécies encontradas no Brasil, objetos fabricados e o uso que se faz deles: armário, guarda-louças, guarda-roupa, guarda casacas etc.); orientações para o ensino de aritmética, juros, sistema monetário, propabilidade; sugestões de problemas matemáticos envolvendo algoritmo, apresentados a partir de uma situação de um conto e de acordo com o grau progressivo de dificuldade; aulas de linguagem (gramática: advérbio, locuções adjetivas; exercícios de associação, vocabulário, interpretação oral e escrita de fábulas); máximas e pensamentos, poesias, fábulas, contos e textos de cunho moral de autores consagrados, como: Olavo Bilac, Ellick Morn, Gustavo Barroso, Orison Swett Marden, Fagundes Varella, Moreira de Azevedo, J. M. de Macedo, Edmundo Amicis, João de Deus, Affonso Celso, Alberto de Oliveira, Luiz Guimarães Junior, Odon Cavalcanti, Raul Fragoso, Sêneca, Xenofonte, Michelet, La Fontaine, Walter Kirch, S. Basílio, Herve’ Bazin, entre outros. Seus temas abordam o desenvolvimento de virtudes e de condutas a serem apropriadas ao longo da vida pelo estudante (bondade, honestidade, humildade, obediência), eliminação dos vícios (mentira); comportamento escolar; valor da educação (para a formação do cidadão e da mulher); conselhos relativos ao cumprimento dos deveres cívicos enquanto cidadão, mãe e esposa; religião; exaltação da natureza e da criança. A revista ainda traz gravuras de animais identificados por seus repectivos nomes e fotos do Estado de São Paulo sobre a colheita do café na Fazenda Independência em Porto Alegre, do Instituto Butantã e de um herpetólogo segurando uma cobra.

³⁹ Os conteúdos apresentados foram extraídos da *Revista Escolar Infantil*, n. 3, ano I, 1928.

A publicação do primeiro número da *Revista Escola Infantil* foi anunciada pelo *Jornal Folha da Noite*⁴⁰, em 26 de maio 1928.

Figura 6: Revista Escolar Infantil. Ano 1, n. 3, jul. 1928.



Fonte: Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

⁴⁰ Esta informação pode ser verificada no *Jornal Folha da Noite*, de 26/05/1928, Caderno Único, p. 4. Seção: Publicações. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdn/1928/05/26/1/>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

Em 29 de abril 1931, o Jornal *Folha da Manhã* volta a divulgar em sua Primeira Seção mais uma das publicações do autor pela Livraria Zenith. Trata-se do primeiro livro que compõe a Coleção *Escola Nova Brasileira*⁴¹:

Editado pela Livraria Zenith, desta capital, acaba de aparecer um novo trabalho didático do prof. José Scaramelli – “Escola Nova Brasileira” (Esboço de um sistema) – dedicado à resolução do problema de nacionalização do ensino primário no Brasil. O autor, conforme declara no prefácio, não se cingiu aos métodos estrangeiros, “não sabe rezar pela cartilha alheia”, e elaborou, assim, um trabalho pessoal, de que nos dá agora o primeiro volume, prometendo uma coleção de dez livros, a fim de completar o esboço que o atual representa (LIVROS..., 1931, p. 6).

Além desta, muitas outras publicações e lançamentos do autor foram noticiados em vários órgãos da imprensa paulista e pernambucana. Em 19 de setembro de 1930, o jornal *A Província* anuncia o curso sobre o autoensino de geografia baseado no caderno de geografia destinado ao Autoensino de Geografia da Europa do catedrático da Escola Normal do Recife, José Scaramelli (VIDA..., 1930, p. 3). O Jornal da *Folha da Manhã* anuncia em 17 de maio de 1940, o lançamento do compêndio: *O aluno faz sua gramática*.

O professor José Scaramelli acaba de organizar o caderno n. 1 da série “O aluno faz sua gramática”. Destinado aos estudantes dos cursos secundários, o caderno de autoria daquele pedagogo contém lições e temas de português, que o aluno cabe resolver, havendo, para isso, nas suas numerosas páginas, as indicações e ensinamentos precisos. O primeiro caderno da série é consagrado ao substantivo e constitui valioso elemento de ensino prático e teórico, para os jovens estudantes da gramática portuguesa (PUBLICAÇÕES, 1940, p. 5).

Sua obra *Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas*, é, também, indicada pelo jornal *Correio da Manhã*, na seção Filologia-Dicionários, em 29 de janeiro de 1945. Além destas, muitas outras publicações suas foram noticiadas na imprensa, aprovadas e adotadas por Secretarias de Educação de vários estados, mesmo após sua morte, em 1955.

⁴¹ Estes livros representam a experiência didática de Scaramelli em Pernambuco, onde pode reunir um farto material para a descrição de seu método, sob os princípios escolanovistas. Segundo indicações do autor ao longo da obra, esta coleção é composta por 10 volumes. Entretanto, não se sabe se todos os volumes chegaram a ser publicados. Apenas os cinco primeiros foram localizados: *Esboço de um Sistema, Lições Ativas, Como realizar a transição da escola tradicional para a escola nova, Didática e Testes*.

3.4.1 TEMAS E CONTEÚDOS

A observação atenta e criteriosa da realidade brasileira reflete-se na escolha dos temas e conteúdos escolares para a elaboração de seus livros, que evidenciam a preocupação em identificar as necessidades escolares e o esforço em suprir a carência de materiais apropriados para o ensino da infância e juventude brasileiras, do conhecimento e da prática do professor primário. O prefácio de seus livros, estas intenções são reveladas com maior clareza. No livro de leitura *O nosso governo: lições de instrução cívica* (1926), aprovado e adotado como livro suplementar para a 3ª série primária em 1928, no Estado de São Paulo, escrito quando José Scaramelli ocupava o cargo de diretor do Grupo Escolar de Pereiras, tem sua elaboração justificada pelo autor, como destinada a suprir a carência de livros de instrução cívica voltados para o programa vigente do 4º ano preliminar. Com o desejo de poder prestar um humilde serviço, aguarda o acolhimento daqueles que se interessam pelo assunto.

Nossas escolas primárias não tinham ainda um livro de Instrução Cívica que estivesse mais ou menos de acordo com o atual programa do 4º ano preliminar. Paraceu-nos, por isso, asada ocasião para dar-lho, certos de prestar-lhes um serviço, embora humilde e de insignificante valia. Aqui está ele a espera do acolhimento benévolo de todos os que se interessam pelo assunto (SCARAMELLI, 1926b, Prefácio).

A constatação da deficiência de livros voltados para a abordagem de certos temas relativos ao ensino primário e a preocupação em contribuir para a superação desta adversidade, está, também, presente nos prefácios de *Festas escolares* (1927b) e *As cobras* (1932).

Nas comemorações escolares, o Professorado tem um trabalho enorme e exaustivo, em procurar as boas poesias para os recitativos das crianças. Muitas poesias há que se repetem todos os anos, que os alunos já conhecem e que a mesma assistência aplaude. A novidade ou, pelo menos, a variedade são ansiosamente esperadas. Neste livro enfeixamos grande número de poesias. Se não houver novidade, haverá variedade e ele poderá assim, preencher o fim a que se destina. (SCARAMELLI, 1927b, Prefácio).

Não encontrei, nas casas do gênero, livros sobre o ofidismo, especialmente destinados à infância. Tão grande me pareceu a lacuna e tão importante o assunto, que lhe dizia respeito, que me impuz o dever de colaborar no sentido de preenchê-la, sobretudo no momento em que se cuida seriamente da ruralização do nosso ensino. (SCARAMELLI, 1932, Prefácio).

3.4.2 TRABALHOS DIDÁTICO-LITERÁRIO E TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Os conteúdos das obras localizadas, relativas ao período estudado nesta pesquisa, envolvem o ensino de História do Brasil, Educação Moral e Cívica, Língua (alfabetização, livros de leitura e poesias e gramática) e de fundamentos teórico-práticos para a implantação da Escola Nova Brasileira. O ensino de História é constituído pelas obras: *Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas* – compiladas de acordo com o programa do segundo ano dos Grupos Escolares e Escolas Preliminares do Estado de São Paulo e aprovado pela Diretoria Geral do Ensino do Distrito Federal e dos Estados de São Paulo, Goiás, Ceará, Amazonas, Pernambuco, Maranhão, Bahia, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Sergipe, Minas Gerais, Paraná, Pará e Rio de Janeiro; e *Lições de história do Brasil: para o primeiro ano do curso primário*. O intuito da elaboração destas obras, segundo o autor, é contribuir para o ensino de História Pátria, no qual muitos professores se veem embaraçados.

Vários Colegas de magistério, dos que se interessam verdadeiramente pela Causa Nacional da desalfabetização, palestrando a respeito da maior ou menor dificuldade encontrada no desenvolvimento do programa escolar, foram unânimes em considerar o ensino de História Pátria como o mais árido e cheio de antolhos. As classes do segundo ano, exemplificaram, são as que mais embaraçaram o professor. As crianças não têm a noção do passado, nem a de países, viagens, descobrimentos, etc.. Poder-se-ia dizer, em linguagem vulgar, que o ensino não encontra ponto de apoio no espírito infantil. É uma velha lei pedagógica a que manda partir do conhecido para o desconhecido, mas, em tais crianças, tudo é desconhecido. Se os fatos forem ensinados com uma tonalidade de maravilhoso, e fartamente ilustrados com gravuras, é certo que alguma coisa ficará no espírito do aluno, mas aparece então novo tropeço — a concatenação, a seqüência lógica dos acontecimentos e sua razão de ser. D. Pedro proclamou a Independência. Que vem a ser Independência? Como se formou uma nova nacionalidade? Por que houve dissídio? Por que o anseio de liberdade? Quantos pontos de interrogação! Pensei no assunto e resolvi redigir este livrinho, depois de muito trabalho e muitas tentativas nas salas de aula, onde se agitava cheia de curiosidade a infância. Estará aqui, porventura, a solução do grave problema? — Não. Seria pretensão absurda pensar nisso. Tentei, apenas, dar às crianças de minha terra, ligeiras noções que pudessem servir de ponto de apoio ao ensino dos mestres. E, talvez, seja trabalho inútil, tão complexo me parece o problema (SCARAMELLI, 1951, Prefácio).

Dedicado ao “eminente educador Armando de Araújo”, *Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas* tem como enredo o diálogo de Lili com sua mãe sobre a nacionalidade de seu vizinho, o senhor Antonio, nativo de Portugal. A mãe utiliza-se do interesse e curiosidade da filha pelo país de origem do senhor Antonio, para iniciá-la nos conteúdos de História do Brasil, permitindo-a compreender a época que vivia. Assim, retoma

o tema do descobrimento do país pelos portugueses, seguindo em ordem cronológica dos fatos históricos decorridos, até chegar ao contexto do governo de Getúlio Vargas. Ilustrado com diversas figuras, o livro aborda os seguintes assuntos: colonizadores; primeiros habitantes (costumes, habitações, modo de vida etc.); descoberta e posse da nova terra (primeira missa, fundação das primeiras cidades, as bandeiras, primeiros governadores); revoltas (conspiração mineira); Império; libertação dos escravos; proclamação da República; presidentes da república e constituições, encerrando com a festa da bandeira e o significado deste símbolo.

Figura 7: Pequenas Lições da História Pátria. Edição Saraiva, 1951

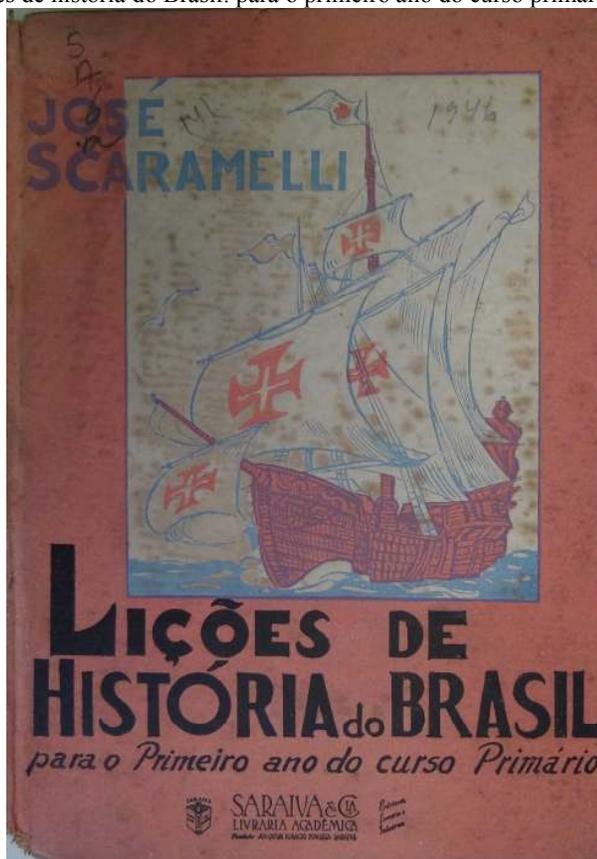


Fonte: Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

O segundo livro, *Lições de história do Brasil: para o primeiro ano do curso primário*, dedicado “ao amigo, ao educador, ao artista primoroso Cimbellino de Freitas”, apresenta uma sequência lógica inversa a *Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas*. Parte da explicação sobre o conceito e função de Distrito Federal; o país (capital do país e seus estados); a atividade produtiva de cada estado; a Pátria; presidentes do Brasil; Revolução de Outubro; proclamação da República; Império; Reinado de D. João VI; vices-reis; governadores gerais; fundação das primeiras cidades; primeiros habitantes (características, costumes e modos de vida); descobrimento do Brasil; hino à bandeira e o significado deste símbolo. Ambos compartilham as mesmas ilustrações e alguns excertos. Segundo o autor, a elaboração de *Lições de história do Brasil* teve em conta o seguinte objetivo:

Um livrinho de história do Brasil para o primeiro ano? – Não. A criança, que acaba de aprender a ler, gosta de folhear os livros que estão ao seu alcance para encontrar trechos fáceis de ser lidos. Eu creio que ela aqui encontrará alguns pedacinhos não difíceis de decifrar. Se, gostará, não sei. Quem poderá penetrar na alminha infantil?!...(SCARAMELLI, 1946, Prefácio).

Figura 8: Lições de história do Brasil: para o primeiro ano do curso primário. Saraiva, 1946.



Fonte: Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

As obras voltadas para a educação moral e cívica são compostas pelos livros: *Nosso governo: lições de instrução cívicas* (1926b), dedicado “ao eminente educador e amigo João Toledo”, e *Pequena seleta de leitura moraes e cívicas* (1926c), no qual o autor presta “modesta homenagem (...) ao eminente educador e administrador brilhante Prof. Pedro Voss”.

A obra *Nosso governo: lições de instrução cívicas* é um livro de literatura infantil, que tem como cenário o cotidiano da sala de aula, no qual o professor, mediante a curiosidade dos alunos e a aplicação da metodologia ativa, ensina conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica. A aula introdutória consiste na discussão sobre o conceito e a função do governo. A fim de torná-la compreensível ao aluno, o professor inicia a explicação dando como exemplo o governo do lar (família), discutindo aspectos sobre sua organização, finalidade, divisão de tarefas, membros constituintes, funções desempenhadas por estes, hierarquia e formas de decisão (coletivas, democráticas, baseadas em discussões, ponderações e consenso dos membros envolvidos).

Embora a função do professor seja considerada essencial para o desenvolvimento da ação educativa no livro, uma vez que é ele quem “ao mesmo tempo que ensina, guia, esclarece e educa os seus alunos, governa a classe, mantendo-a disciplinada e atenta” (SCARAMELLI, 1926b, p. 9), é por meio da metodologia ativa, na qual o aluno participa diretamente do processo de aprendizagem, que a atividade se desenvolve. Por meio da proposição de uma situação de vida – a necessidade da organização de associações de jogos ginásticos – a escola se prepara, convidando os alunos para vivenciarem a escolha democrática do governo da associação. Como direcionador e organizador da experiência dos alunos, o professor orienta a classe, suscita seu interesse e curiosidade e aproveita a oportunidade para explorar outros aspectos do tema e esclarecer algumas dúvidas. A vivência desta lição, produtora de grande entusiasmo e disposição nos alunos, descrita minuciosamente pelo narrador, proporciona o aprendizado de conceitos, procedimentos, comportamentos e aspectos relativos ao processo de eleição, como: voto, cédula de votação, título de eleitor, pleito, solenidade da votação, urna, verificação dos votos, fiscalização, apuração, eleição e emposse dos candidatos.

Adiante, a situação de vida experienciada pelos alunos será generalizada pelo professor em aula, de modo a possibilitar a abstração e compreensão de conceitos e conhecimentos mais amplos relacionados ao processo de constituição, organização, responsabilidade e atribuições do Governo do Município, do Estado, da Federação e dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário), processo de elaboração das leis, deveres cívicos

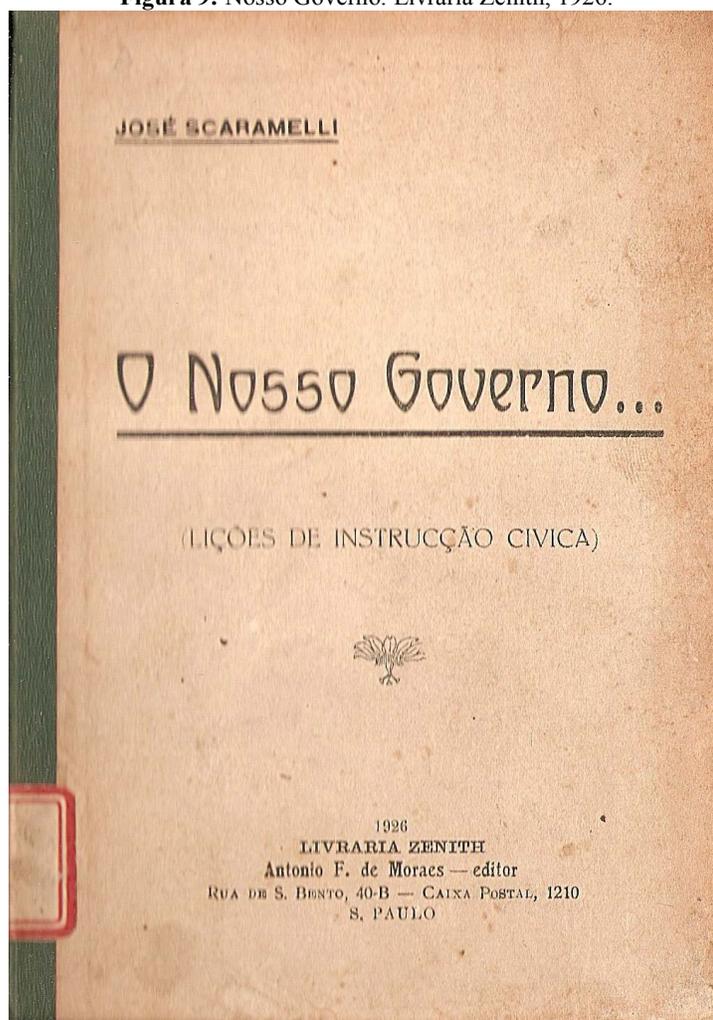
etc.. A fim de sintetizar e consolidar o conteúdo aprendido, o professor utiliza-se da recapitulação, em forma de questionário oral, na qual indaga os alunos acerca dos conceitos aprendidos, passando a ampliá-los em seguida. Em suas explicações é constante a analogia que estabelece entre a situação de vida real e a situação experienciada pelos alunos, o convite para a participação dos alunos no debate, o discurso de evocação ao patriotismo – dever com a Pátria, alistamento no serviço militar – e nacionalismo – exaltação da pátria, do sistema de governo republicano e do povo e a importância da participação deste na escolha de representantes em todos os níveis de governo –, formação do cidadão brasileiro – cujos sentimentos e condutas requerem o cumprimento das leis e deveres, o desenvolvimento das práticas de higiene e da obediência, do cultivo da disciplina, do hábito de estudo e de trabalho, da tolerância, da docilidade, da bondade, do perdão e da generosidade, nutridas desde a infância. O desfecho da história ocorre com o término do ano letivo, no qual o professor anuncia a última lição e o fim da escola primária. Em um tom de comoção, despedida, otimismo e confiança no que semeou, o professor evoca e encoraja os alunos – dispersos, em um futuro próximo, nas mais variadas profissões – a amar, participar e trabalhar na construção e progresso do Brasil que, segundo ele, é a nação mais generosa e liberal, a caminho de um futuro grandioso.

Alguns irão para as fábricas vestir a blusa de operários, outros aprenderão uma profissão, muitos continuarão os estudos e alguns irão para a roça, labutar nos trabalhos agrícolas. E todos trabalharão para a grandeza do Brasil, de formas diversas, de modos variados, na escola, na cátedra, na fábrica, na roça, nas estradas de ferro, nos parlamentos, nos tribunais, nos navios, em alto mar, e no estrangeiro, como os diplomatas. O Brasil de amanhã será maior que o Brasil de hoje! É uma grande nação que caminha para um futuro grandioso! Amem o Brasil, meninos, amem-no com todas as veras da alma, porque não há terra mais generosa e liberal que esta! Eu não descreio de vocês, meus filhos, porque sei que o Brasil lhes palpita, forte e vigoroso, nos corações! Brasil bem dito! Pátria bem dita! Salve! (SCARAMELLI, 1926b, p. 64).

A última lição do ano refere-se à leitura da carta de Julia Lopes de Almeida – designada pelo autor como uma mãe excelsa, virtuosa e de alma nobre – a seu filho, pela ocasião de sua incorporação ao exército no serviço militar. Nesta carta, Julia compara o amor patriótico ao amor maternal, imbuído de sacrifício e abnegação, reconhecendo o cumprimento de seu dever, enquanto mãe, na criação e educação de seu filho, que o entrega a grande mãe Pátria. O amor e devoção à Pátria, explica Julia, se deve por esta conceder a seus filhos, na comunidade humana, o nobre direito de ser cidadão. Sem ela seríamos párias. “A honra de

nossa Pátria é também a honra de tua mãe” (SCARAMELLI, 1926b, p. 67). Não hesita em crer que seu filho saberá, em qualquer campo, defendê-la de qualquer ameaça e vingá-la de qualquer ofensa. Conformada com a separação e imbuída do sentimento de cumprimento de seu dever como mãe que educa, prepara e entrega seu filho ao exercício de seu dever cívico no exército brasileiro, abençoa-o e o reverencia por fim.

Figura 9: Nosso Governo. Livraria Zenith, 1926.

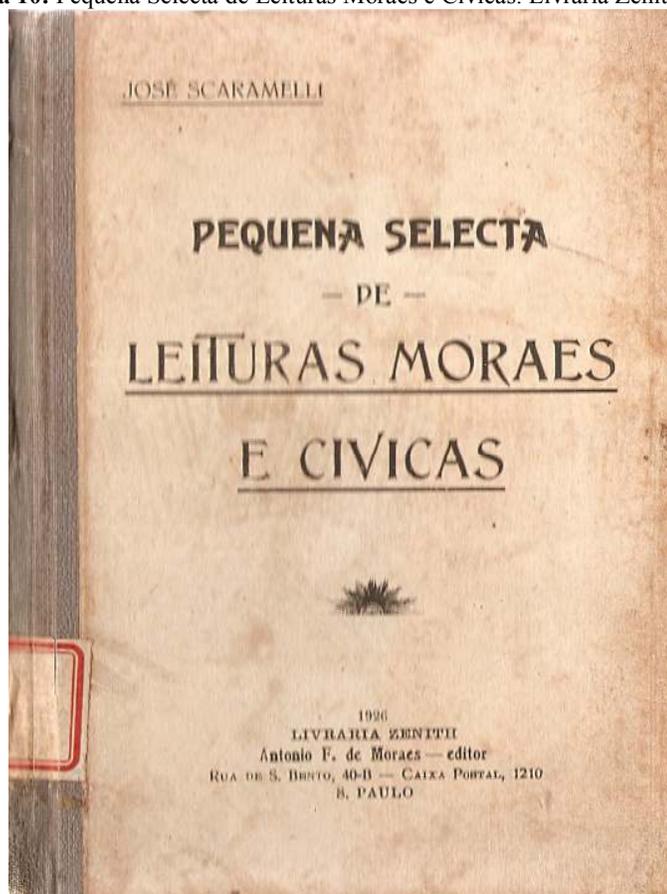


Fonte: Acervo Histórico da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião.

Pequena seleta de leitura moraes e cívicas (1926c) é uma obra didática, aprovada pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, para a leitura no 4º ano dos Grupos Escolares. Constituída de poesias e prosas, em sua maioria de autores nacionais modernos, dentre os quais se destacam: Affonso Celso Junior, Amadeu Amaral, Anthero de Quental, Assis Brasil, Baptista Cepellos, Casimiro de Abreu, Castro Alves,

Coelho Netto, Couto Magalhães, Eça de Queiroz, Edmundo Amicis, Escragnolle Taunay, Euclides da Cunha, Filinto de Almeida, Gonçalves Dias, Guerra Junqueira, João Ribeiro, João Toledo, Jonathas Serrano, José Escobar, Julia Lopes de Almeida, Luiz de Camões, Luiz Delphino, Luiz Guimarães Junior, Luiz Pistarini, Machado de Assis, Mario Lima, Monteiro Lobato, Olavo Bilac, Padre Antonio Thomaz, Padre Antonio Vieira, Preciliana Duarte de Almeida, Raymundo Corrêa, René Barreto, Ruy Barbosa, Sylvio Romero, Tolstoi, Valentim Magalhães, Vicente de Carvalho, Victor Hugo, Visconde de Taunay. Seus temas de cunho moral são voltados para o cultivo de virtudes, deveres, sentimentos e condutas próprias do cidadão republicano, do homem moderno e da mulher, como: justiça, generosidade, educação, humildade, fraternidade, esperança, paciência, devoção a Deus e aos pais, higiene, maternidade, amor materno, hábito do trabalho, do estudo e da higiene; sentimento patriótico, exaltação da Pátria, do progresso, da natureza, fatos e figuras históricos, combate aos vícios, cumprimento dos deveres cívicos etc..

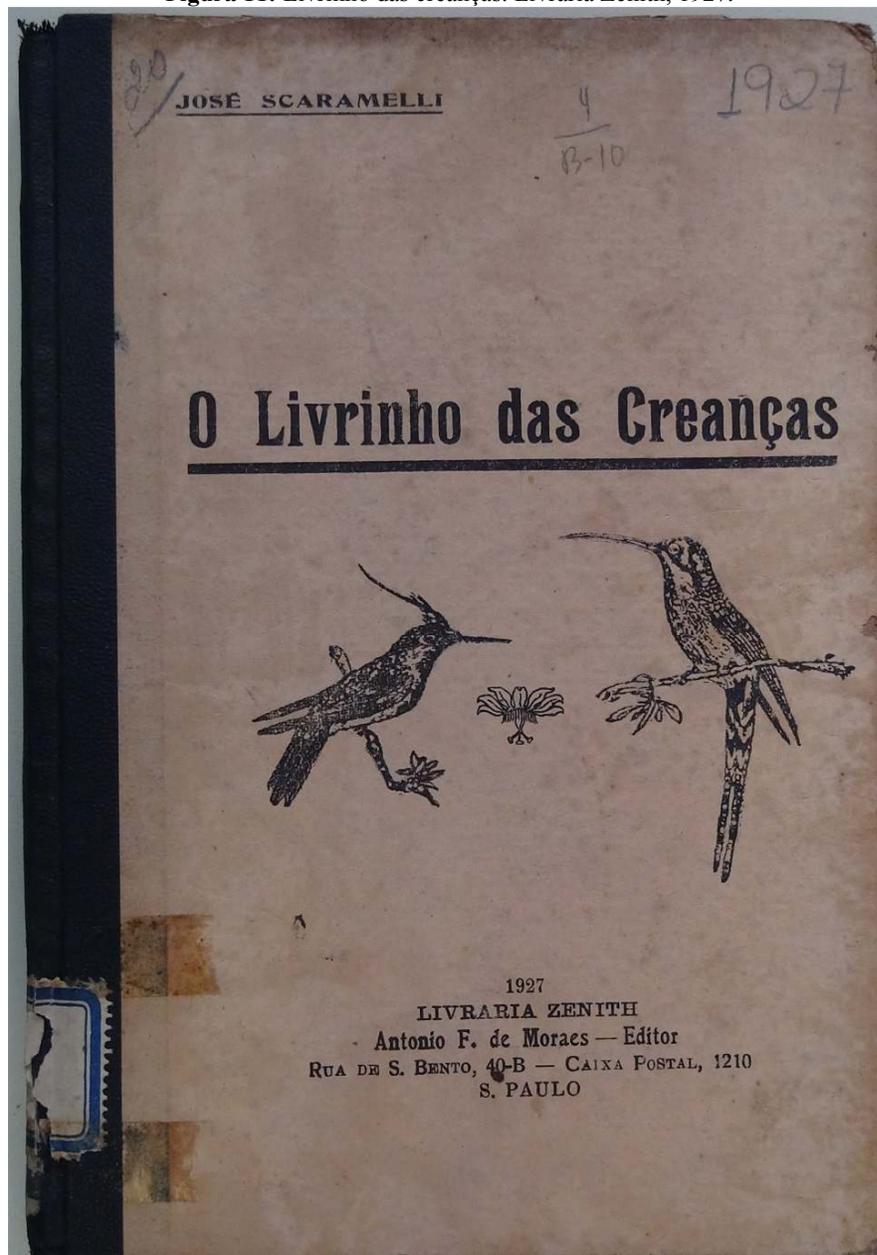
Figura 10: Pequena Selecta de Leituras Moraes e Cívicas. Livraria Zenith, 1926.



Fonte: Acervo Histórico da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião.

Estes autores, temas e textos se repetem, sendo alguns acrescentados e outros suprimidos, nos livros de leitura: *Livrinho das creanças* (1927c), *Festas escolares: seleta de poesias* (1927b) e *Livro do Zezinho* (1927d)⁴², que José Scaramelli elabora para a infância brasileira.

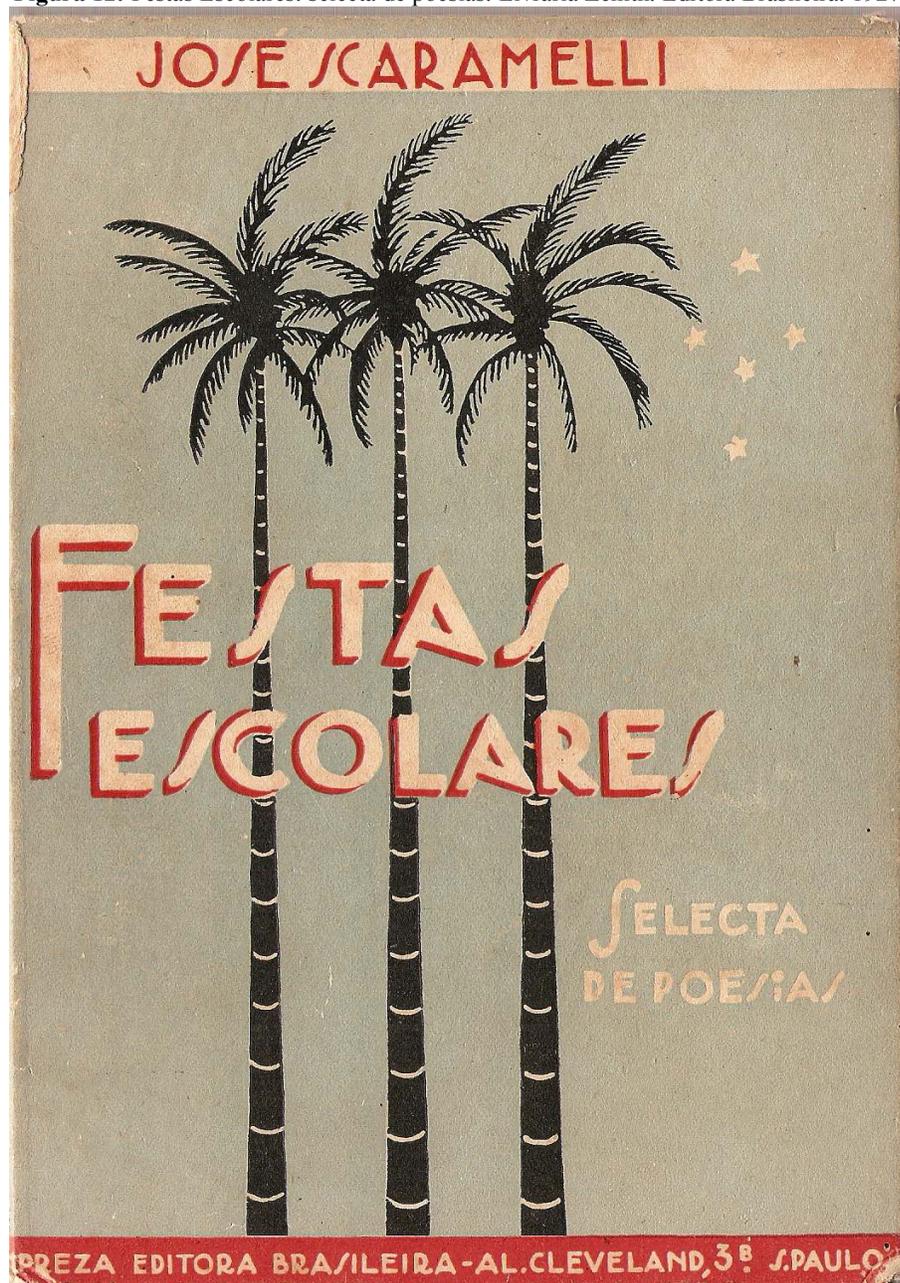
Figura 11: Livrinho das creanças. Livraria Zenith, 1927.



Fonte: Fonte: Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

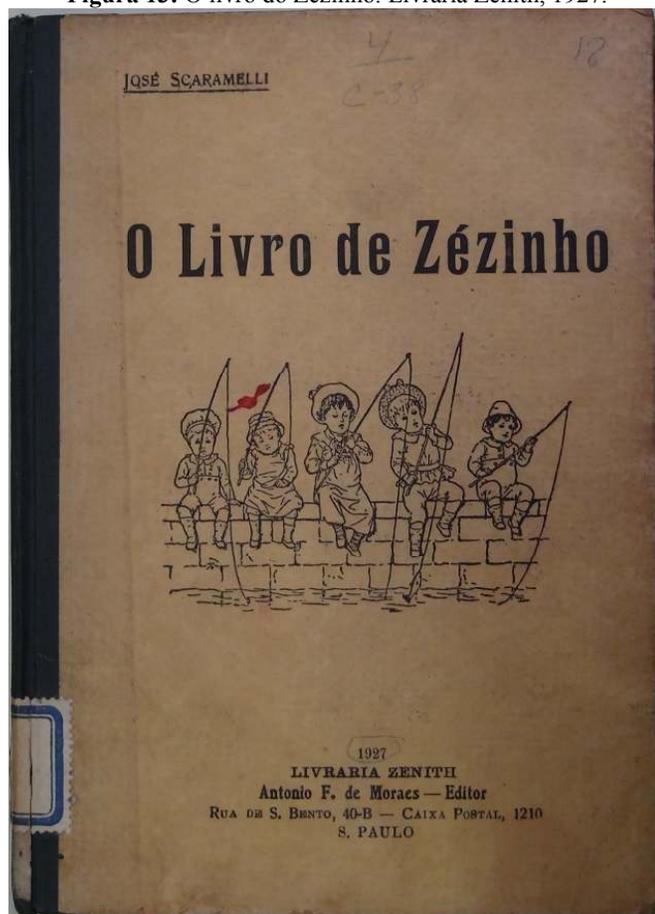
⁴² Vide índice dos livros no anexo deste trabalho.

Figura 12: Festas Escolares: selecta de poesias. Livraria Zenith. Editora Brasileira. 1927.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 13: O livro do Zézinho. Livraria Zenith, 1927.



Fonte: Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

Além dos livros de leitura já citados, há ainda, *Lendas* (1926), que reúne uma coleção de histórias folclóricas, de cunho moral, colhidas na vasta seara da literatura nacional e estrangeira, enfeitadas por Affonso Arinos; Amadeu Amaral; Coelho Netto; Cornelio Pires; Couto de Magalhães; Medeiros e Albuquerque; Olavo Bilac etc., e também, escritas pelo próprio autor.

Os livros que tratam do ensino da língua referem-se ao aprendizado da gramática – *Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas* (1927) e *Análise lógica em poucas lições* (1931). Segundo consta na apresentação das últimas edições da Livraria Zenith, ao final do livro *Festas Escolares* (1927b), o título *Análise Lógica no Curso Primário pelo Processo de Diagramas*, aprovado pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo para o ensino do 4º ano preliminar, é uma obra elaborada segundo os preceitos da moderna corrente pedagógica, “vitoriosa nos países civilizados do globo”, a qual estabeleceu o início do aprendizado dos mecanismos da língua no curso primário pela sintaxe.

Nesta pedagogia, o aprendizado da língua materna é iniciado pelo conhecimento da sentença, sendo gradualmente introduzido o estudo da lexiologia (morfologia). O momento oportuno para entremear os conhecimentos da sintaxe com a lexiologia, segundo o editor, requer o conhecimento da técnica do ensino, de modo a evitar tropeços e confusões. A fim de evitar tais aborrecimentos, é indicado ao professor o referido livro, fruto de longas e pacientes experiências realizadas em classe por José Scaramelli – “mestre consumado em literatura didática, cujos livros esgotam-se rapidamente, sem necessidade de reclamos ou propaganda, pela simplicidade e clareza com que costuma escrevê-los” (SCARAMELLI, 1927b) – com alunos de 3º e 4º anos, cuja obtenção de resultados fora surpreendente.

Voltado para a orientação docente em sala de aula, o editor assegura que o professor que possuir o livro não necessitará preparar lições para seu aluno, uma vez que o autor, ao procurar esmiuçar e esgotar o assunto, já apresenta lições completas e exercícios graduados desde a primeira lição. Assegura ainda, que, dada a forma com que estes são propostos e a clareza como são resolvidos, qualquer pessoa, inclusive as crianças, poderiam aprender análise lógica e análise gramatical por si, com facilidade e segurança, sem a necessidade de um professor. Afirma: “é incontestavelmente o livro mais prático, mais completo, mais perfeito e acessível que se publicou em língua portuguesa” (SCARAMELLI, 1927b).

No prefácio deste livro, José Scaramelli explica que, durante o ano de 1925, tencionava-se ensinar a análise lógica no curso primário por meio do processo de diagramas, sistema este que tanto êxito tivera no curso secundário. Observa que “o ensino de gramática, começado pela lexiologia, é falho, fatigante e despido de atrativos” (SCARAMELLI, 1927b). Porém, iniciado pela sintaxe (geral), dirigindo-se gradativamente para a lexiologia (morfologia – partes que compõem a sentença), o ensino se tornaria atraente e agradável. Contudo, nesta nova orientação do estudo da língua, percebeu-se uma série de dificuldades a vencer, não só na dosagem das aulas como na seriação do assunto e nas minúcias de cada lição. Por ser um ensino essencialmente abstrato, havia a necessidade de concretizá-lo com numerosas comparações e um copioso material de observação. Mas, sobretudo, era indispensável assentar os alicerces de um edifício que se construiria, pouco a pouco, no espírito da criança, em sólida base. Por seus resultados excederem a expectativa, propôs-se a elaborar o livro. Sobre a aplicação do diagrama, justifica que esta é deixada para rematar o trabalho, uma vez que este só é aplicável mediante o conhecimento dos alunos sobre a sintaxe e a lexiologia para a efetuação da análise.

Dedicado ao “eminente educador e prezadíssimo amigo Benedicto M. Tolosa” (SCARAMELLI, 1927a), *Análise Lógica no Curso Primário pelo Processo de Diagramas* dirige-se diretamente ao professor, orientando-o passo a passo sobre a forma como proceder em aula: a série de exemplos a serem colocados na lousa, os conceitos envolvidos nas lições, as questões e comparações a serem feitas, as conclusões e definições observadas mediante comparações e análise de diversas situações, a série/ano a que os exercícios se destinam e possíveis adaptações a serem feitas a cada série do ensino primário e para o ensino médio. As lições são divididas em uma sequência de aulas, onde os conceitos são trabalhados gradativamente, de modo a não sobrecarregar o espírito do aluno. Pois,

a dosagem das aulas depende de dois fatores: da capacidade receptiva do aluno e da capacidade de transmissora do professor. Todavia cumpre não esquecer que a lição muito breve ou muito cheia de noções não se deposita conveniente no espírito do aluno (SCARAMELLI, 1927a, p. 14).

São apresentados exercícios de recapitulação, aconselhando-se iniciar com os exercícios orais, seguidos de exercícios escritos. São sugeridos numerosos quadros com exemplos para a análise do professor e da classe na lousa, questões que o professor deve fazer aos alunos, exercícios para resolução dos alunos. Discrimina-se como as lições devem ser organizadas, dispostas e copiadas pelos alunos no caderno.

O professor deve exercitar os alunos a analisar sentenças decompondo-as em sujeito e predicado. Para cada sentença bastam três linhas: Na primeira linha o aluno copia a sentença. Na segunda, escreve o sujeito. Na terceira, o predicado. (SCARAMELLI, 1927a, p. 20)

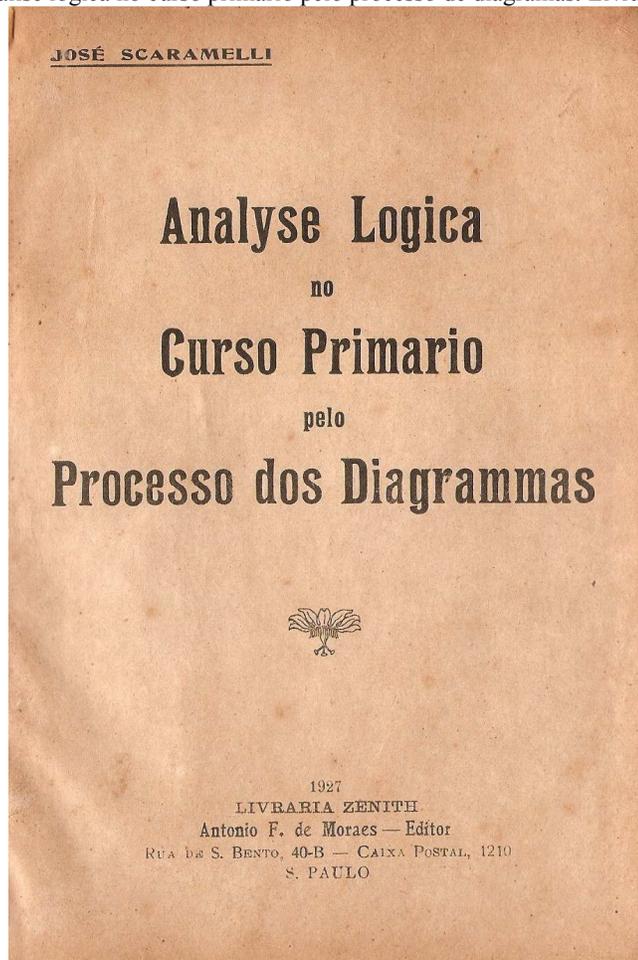
Em relação aos alunos que não conseguiram assimilar as lições, o autor sugere ao professor que multiplique e varie os exemplos, elencando uma série de outras situações a serem trabalhadas em sala. Os modelos de aulas indicados revelam a preocupação quanto ao ensino de conceitos a partir de demonstrações concretas envolvendo os alunos. Indica-se a abordagem do conteúdo relativo ao grau comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade mediante o seguinte procedimento:

Chame o professor dois alunos de altura desiguais, mande-os perfilar um ao lado do outro em presença da classe e escreva no quadro: Luiz é mais alto que Paulo. Chame dois alunos de alturas iguais e escreva: João é tão alto quanto Manoel. Chame ainda dois alunos de altura desiguais e escreva: Benedicto é menos alto que Sebastião. Podemos comparar duas qualidades iguais à altura de Júlio e a de Manoel. Podemos

comparar duas qualidades, sendo que uma é maior que outra, exemplo, a altura de Luiz é maior que a de Paulo. Finalmente, podemos comparar duas qualidades sendo que uma é menor que a outra, a altura de Benedito é menor que a de Sebastião (SCARAMELLI, 1927a, p. 44).

A disposição do conteúdo inicia-se pela análise da sentença (sujeito e predicado); seguindo para a discriminação dos elementos que compõem uma sentença (estudo do sujeito: substantivo, adjetivo, pronome, verbo; estudo do predicado: verbo e complementos). O término de cada lição é acompanhado por sínteses com quadros sinópticos, que vão gradativamente se complexificando de modo a facilitar a visualização do estudo, inúmeras listas de exercícios – orais e escritos – para o trabalho com a classe, observações que o professor deve fazer à classe em casos de exceções de regras gramaticais. Há algumas indicações de regras práticas para a resolução das lições, indicações para o professor de como proceder na realização dos exercícios orais, análises de sentenças, justificativas sobre por que determinado exercício é aconselhável. Progressivamente o conteúdo é aprofundado, abordando-se o estudo dos complementos e demais elementos constituintes da sentença. A última lição ensina como realizar a análise lógica (sintática e morfológica) por meio do diagrama, a partir do conteúdo trabalhado. Esta exposição é feita por meio de inúmeros exemplos, que partem sempre do mais simples ao mais complexo.

Figura 14: Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas. Livraria Zenith. 1927.



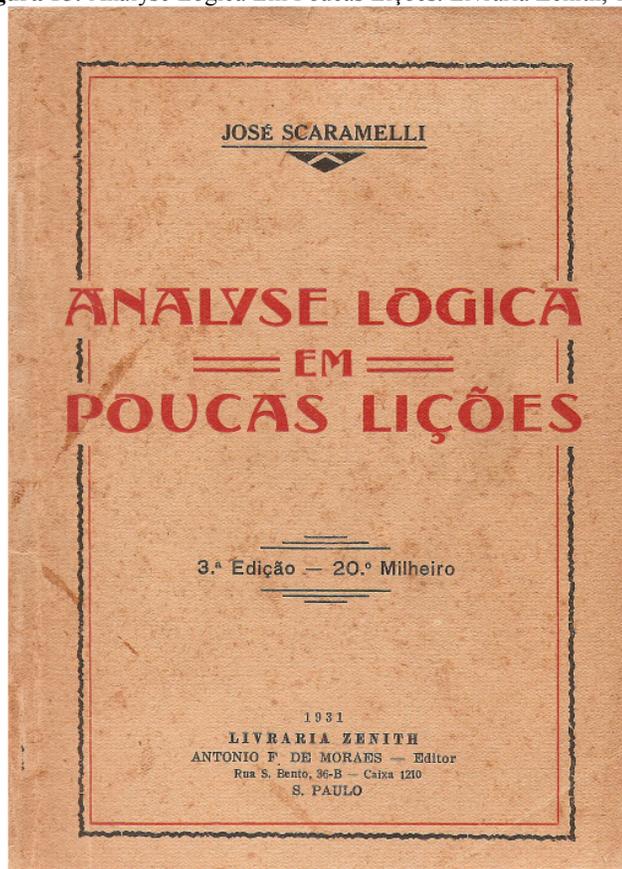
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Oferecido ao “grande mestre João Gomes Júnior”, a iniciativa da elaboração do compêndio *Analyse Lógica em Poucas Lições* (1927), segundo José Scaramelli, se deve a uma necessidade que tivera em ministrar, em um curto período de tempo, algumas lições rápidas de análise lógica, dando uma “ideia geral a alunos improvisados, de última hora, a fim de evitar um fracasso, sempre desagradável” nos exames a serem prestados em poucos dias. Admite que contra suas expectativas, tais alunos obtiveram êxito completo. Devido ao sucesso obtido por estes alunos, propôs-se a transmitir esse curso rápido a todos que iniciam seus estudos de análise lógica, a fim de prestar-lhes um pequeno serviço. Sobre sua iniciativa, adverte: “se faltar o serviço, valha, ao mesmo, a boa intenção” (SCARAMELLI, 1931g, Prefácio).

A análise lógica abordada neste compêndio constitui-se no estudo condensado da análise sintática. As lições são apresentadas de forma breve, como uma espécie de síntese

gramatical, a partir de exemplos, os quais são analisados pelo autor, que em seguida explicita as definições de cada conteúdo abordado, exercícios para análise dos alunos, regras práticas para a solução de demais situações, quadros sinópticos e quadros com exemplos.

Figura 15: *Analyse Lógica Em Poucas Lições*. Livraria Zenith, 1931.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Sobre a alfabetização, tema recorrente nas pautas de discussões e preocupações educacionais do período, José Scaramelli, como intelectual engajado em seu meio, produzirá para o ensino da leitura e da escrita a *Cartilha dos Pequeninos* (1928), oferecendo-a em homenagem ao Dr. Amadeu Mendes. Segundo consta na contracapa do livro de leitura, *Pequenas Lições de História Pátria para a Infância das Escolas* (s/d), esta cartilha fora aprovada pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo e adotada como leitura fundamental do primeiro ano do Curso preliminar. Em sua apresentação o editor assegura:

O professor José Scaramelli especializou-se em livros didáticos, que empolgam e encantam as crianças. Esta Cartilha processa o método analítico do ensino de leitura

em sua pureza. (...) Por meio da *Cartilha dos Pequeninos*, qualquer pessoa leiga pode alfabetizar classes inteiras em seis meses. Todos os exercícios são fáceis e suaves e foram experimentados em classes de primeiro ano, com crianças de sete ou oito anos. Com esta Cartilha, o ensino da leitura torna-se mais fácil que o ensino feito pela silabação. Mais fácil e mais racional. (...) Depois de publicada esta *Cartilha* e seguida pelo professorado, ninguém mais dirá que o método analítico é impraticável. Ninguém mais terá dúvidas sobre a eficiência do único método científico para ensinar a ler. Nenhum professor pode dispensar esta cartilha (SCARAMELLI, s/d. *Grifos do autor*).

Como já indicado em sua apresentação, a *Cartilha dos Pequeninos* é elaborada segundo o método de ensino analítico de leitura. Nela são processados os 33 passos para a aquisição da leitura e prescritas orientações pedagógicas de sua utilização, a fim de simplificar o ensino pelo professor. Quanto ao método, José Scaramelli ressalta que este corresponde a quatro aspectos: a sentença, a palavra, a sílaba e a letra. Seu desenvolvimento carece da atenção do professor, uma vez que a criança não adquire “exclusivamente” o conhecimento da sentença, passando em seguida para o conhecimento da palavra da sílaba e da letra. Segundo o autor, o aprendizado da leitura pela criança caracteriza-se por uma verdadeira interdependência destes elementos, visto que, ao se falar do conhecimento da sentença ou da palavra, entende-se apenas a predominância deste conhecimento e não a sua exclusividade. Por questão de método, tendo em vista uma maior facilidade de exposição e compreensão do professor, divide o estudo de acordo com estes aspectos. Cada um destes elementos é organizado segundo a indicação de “passos” e modelos de exercícios a serem seguidos e aplicados pelo professor em aula.

O conhecimento da sentença segue os seguintes passos: 1º Palestras com as crianças (conversas com os alunos sobre sua família e cotidiano); 2º Contos ditos pela professora e ilustrados com desenhos (realização de leitura de histórias curtas e interessantes, no qual o professor chama a atenção de características dos personagens e cenas principais da história no quadro-negro, os quais seram ilustrados pelos alunos em forma de desenhos); 3º Desenhos de imaginação (feitos pela criança sem a observação de um modelo prévio, ilustrando contos ditos pela professor); 4º Exercícios de observação (indicado para o aprendizado das aulas de lições de cousas de matérias como Geometria, Geografia, História do Brasil); 5º Aulas de linguagem oral; 6º Fragmentação das sentenças (realizada segundo dois princípios diretores: 1ª Lei da unidade na variedade – repetição de certas palavras nas sentenças dadas, de modo que as crianças as reconheçam onde quer que sejam escritas e impressas –, e 2ª Lei da variedade na unidade – a partir do conhecimento de algumas palavras, estas são repetidas, intercalando-se outras ainda desconhecidas).

Sobre o estudo da linguagem oral, ponto a que o autor dedica maior atenção neste conjunto de orientações, recomenda que esta não se dê simultaneamente às aulas de leitura, uma vez que a criança, tendo diante de si uma gravura e o quadro-negro, voltará sua atenção para o primeiro, em prejuízo do segundo. Neste passo, o autor adverte para que gravuras ou quaisquer outros materiais que possam distrair as crianças sejam afastados das lições no quadro-negro. “Diante do quadro-negro devem estar: a professora e as crianças. Estas, dispostas em semicírculo, à direita da professora, as menores à frente” (SCARAMELLI, 1928b, p. IV). Considerados o ponto essencial para o êxito do ensino, no qual a menor distração da professora comprometerá o processo do aprendizado, José Scaramelli descreve detalhadamente os procedimentos a serem utilizados pelo professor no ensino da leitura no quadro-negro.

Prestem atenção! O giz vai escrever a história. (...) As crianças, olhos cravados no quadro-negro, devem ver surgir as palavras da ponta do giz. E, à medida que as escreve, a professora as enuncia com a entoação de quem está lendo correntemente. Escritas as sentenças, serão lidas de baixo para cima, de cima para baixo, salteadas. As sentenças poderão ser escritas com giz branco, com giz de cor, sublinhadas, numeradas, como parecer mais conveniente à professora (SCARAMELLI, 1928b, p. IV).

Quanto às crianças que não conseguirem contar história, sugere que a professora as oriente por meio de perguntas bem dirigidas, de modo que elas possam reproduzi-la. Deste ponto em diante, embora permaneçam os exercícios relativos às sentenças até a finalização da cartilha, inicia o conhecimento da palavra, considerado pelo autor como o calcanhar de Aquiles, parte delicadíssima que requer muita dedicação, cuidado, paciência e constância, por ser a parte fundamental do aprendizado. Explica que, “se a professora decompõe simplesmente as palavras em sílabas, cai, sem apelo, na silabação franca. As crianças aprendem a ler silabando e soletrando sem que se lhes possa tirar o vício. Silabar é enunciar as sílabas de uma palavra com pausas ou cantando-as” (p. V). Para o estudo da palavra, assinala três procedimentos a serem observados pelo professor: a técnica, os resultados práticos e as instruções.

TÉCNICA — A professora trabalha com as crianças no quadro-negro. Primeiro, explica-lhes o exercício por meio de exemplos numerosos. Manda, depois, que as crianças realizem o exercício no quadro-negro, sob a sua orientação. As crianças sentam-se. A professora as vai orientando no quadro-negro e manda que escrevam o exercício no caderno. Feito o primeiro exercício, a professora percorrerá as carteiras para corrigir e desfazer dúvidas. Fará a mesma coisa, terminado cada um dos

exercícios seguintes. RESULTADOS PRÁTICOS — Os exercícios proporcionam aos alunos o ensejo de analisar, mentalmente, nas palavras, ora nas terminações, ora na sílaba inicial, ora nas letras suprimidas ou intercaladas, ora nas letras iniciais, os vários elementos das palavras, isto é, adquirem o conhecimento de sílabas e letras. INSTRUÇÕES — Os exercícios da cartilha devem ser dados sempre com antecedência no quadro-negro de acordo com a técnica explicada, de sorte que as crianças já os conheçam quando tiverem de os ler na cartilha (SCARAMELLI, 1928b, p. V).

Aconselha, pois, que “nenhum exercício deve ser decorado. É mil vezes preferível passar adiante sem saber a lição do que aprender de cor” (SCARAMELLI, 1928b, p. VI). Sobre a leitura dos exercícios, propõe formas e exemplos de como o professor e os alunos deverão ler e escrever, advertindo que os exercícios de supressões e intercalações podem ser invertidos. Como princípio diretor, em vista da ampliação do restrito conhecimento do vocabulário gráfico, o autor propõe a realização de alguns exercícios de rimas, gênero, número, grau (palavras e sentenças), palavras derivadas com as mesmas terminações (eria), grupos analógicos, supressões, intercalações, substituições, associações, tempos verbais, contraste (antônimo), terminações de verbos no particípio presente e gerúndio, organização de palavras dispersas na sentença, gravuras com palavras novas, completar sentenças com palavras, formação de novas sentenças e ditados.

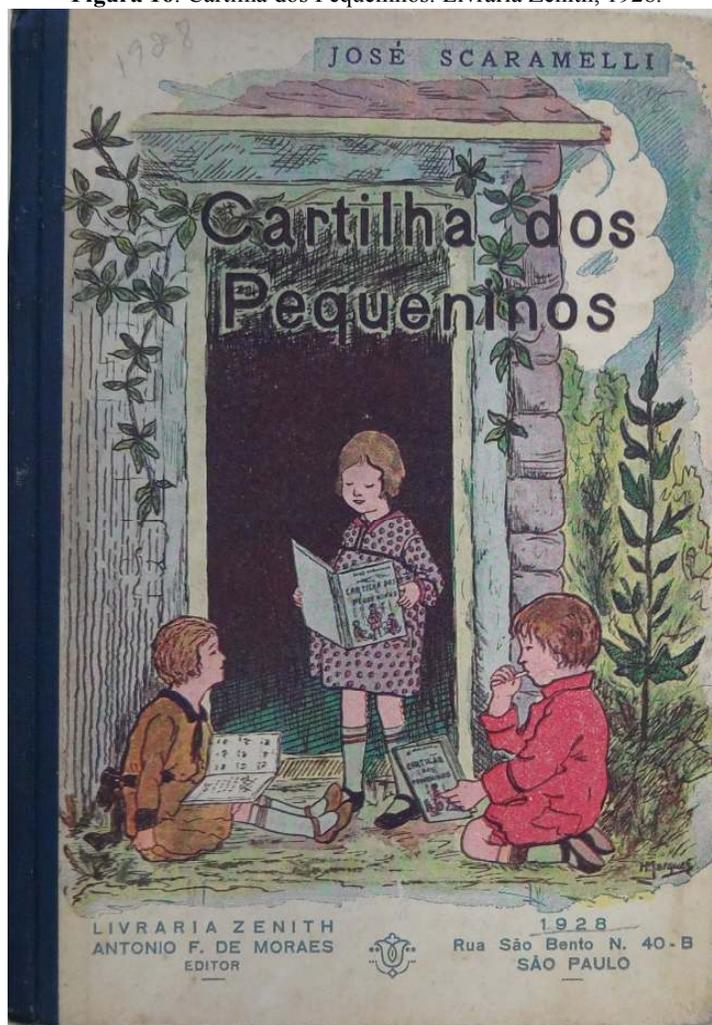
Para o estudo da sílaba, José Scaramelli propõe: escrita de grupos de palavras com a mesma sílaba inicial, distinção da sílaba inicial em enunciado, decomposição de palavras e reconhecimento das sílabas, formação de palavras novas a partir da decomposição das palavras em sílabas e construção de novas palavras a partir daquelas já aprendidas.

O conhecimento das letras, segundo o autor, é alcançado por meio dos seguintes exercícios: escrita de um grupo de palavras iniciadas pela mesma consoante, letras iniciais de palavras (escrita de palavras com a mesma inicial, podendo estar em maiúscula ou minúscula, em ordem alfabética ou não), terminações (escrita de palavras com a mesma terminação) e estudo do alfabeto (por meio do estudo oral no quadro-negro e cópias repetidas). Finda a exposição dos passos metodológicos para a utilização da cartilha de marcha analítica, o autor esclarece que

aos exercícios e partes deste estudo demos a designação genérica de passos, apenas para facilidade de exposição. Não se julgue, entretanto, que a marcha do ensino deva ser feita, passo por passo, na ordem em que os expusemos. Muitos exercícios podem ser dados na ordem em que aparecem na cartilha e, a cartilha, neste caso, servirá de guia. Outros exercícios serão dados pela professora à medida que lhes reconheça a oportunidade. A professora deve auxiliar a criança nos trabalhos escritos, de forma a evitar o erro. É melhor prevenir o erro a corrigi-lo depois. Todavia, à proporção que

a criança progride o auxílio da professora diminui gradativamente (SCARAMELLI, 1928b, p. XIII).

Figura 16: Cartilha dos Pequeninos. Livraria Zenith, 1928.



Fonte: Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

A elaboração do livro de literatura infantil, voltado para o ensino de ciências sobre ofidismo, *As cobras* (1928), é um esforço do autor para colocar a matéria ao alcance dos “pequeninos”, por meio da vulgarização dos trabalhos dos Drs. Vital Brasil, Afrânio do Amaral e S. de Toledo Piza Júnior, fornecedores da parte substancial do opúsculo. Ilustrada com uma grande diversidade de gravuras, a história acontece em torno de Juquinha, filho do Sr. Manoel (agrônomo), que tem seu interesse despontado a partir de uma visita à roça do senhor Matias para a compra de uma vaca leiteira. Nesta visita, um caipira traz consigo uma cobra não venenosa que matara, por conta de picar-lhe. No retorno para casa, Juquinha, mostrando-se interessado no ocorrido, interpela o pai sobre o assunto. Guiado pela

curiosidade do filho, o Sr. Manoel lhe esclarece uma série de dúvidas, amplia gradativamente seu conhecimento e, principalmente, desmistifica reiteradamente credices e mitos populares sobre as cobras, pautando suas explicações e demonstrações em conhecimentos científicos realizados a partir dos trabalhos dos renomados pesquisadores citados. Exemplo disto é a história que D. Cota conta a Juquinha sobre cobras que mamam:

D. Cota dissera-lhe que uma cobra, de uns dois metros de comprimento, mamava na Pelintra, uma vaquinha mansa que o Sr. Matias vendeu porque não conseguia tirar-lhe o leite. A cobra mamava-a toda. Contara-lhe ainda D. Cota que a vaca estava tão habituada à sucção que, todos os dias, à mesma hora, dirigia-se para o lado da capoeira, onde se achava a cobra. – Mas isso é impossível, meu filho! – exclamou D. Isabel, rindo-se gostosamente da credulidade da boa velhinha. – Não caçoi, D. Isabel. As cobras não mamam só em vacas, até em mulheres elas mamam! Era nha Josefa, uma cozinheira, que assim falava! E contou o caso. – Quando estive cozinhando na casa de D. Noemia, o marido dela matou, perto do quarto de dormir, uma cobra deste tamanho. (Nha Josefa abriu os braços completamente). Abriram a barriga da bicha: estava cheia de leite coalhado! Ninguém me contou isso, eu mesma vi! E D. Noemia, nunca sentiu nada? Indagou D. Isabel, ainda incrédula. – A cobra mamava quando ela dormia e colocava a ponta da cauda na boquinha da criança, a fim de que esta não acordasse. – Que me diz nha Josefa! Que mais não se há de ver neste mundo! Uma cobra mama numa mulher e põe a cauda na boca da criança! Credo! – Eu mesma vi!... Eu mesma vi!... Repetia a cozinheira, retirando-se da chácara, com a cesta cheia de legumes e frutas (SCARAMELLI, 1932, p. 20).

A fim de desmistificar a credice popular, fundando sua explicação em informações científicas, o pai inicia sua explicação mediante a observação de alguns insetos, colhidos por Juquinha àquela tarde, de modo a constatar a inexistência de esqueletos osseos em sua morfologia. Este exame permite que discuta com o filho a diferença entre os animais vertebrados e invertebrados, extraíndo daí as classes e características do primeiro grupo: mamíferos, peixes, aves, répteis e anfíbios, de modo a inferir:

Somente os mamíferos podem mamar porque têm a boca especialmente conformada para isso e possuem lábios e língua apropriados para a sucção. Mas, então, interveio D. Isabel, como explicar o aparecimento do leite coalhado na barriga de uma cobra e a falta de leite na vaquinha do Sr. Matias, - a Pelintra? – É muito fácil. As cobras são ovíparas. Quando os ovos estão no começo do seu desenvolvimento a clara do ovo contém um líquido parecido com o leite coalhado. Daí o erro. Quanto ao leite é sabido que a quantidade varia de um dia para outro. Há vacas, ótimas produtoras, que certas manhãs, fornecem quantidades mínimas de leite, em lugares inteiramente isentos de cobras. Creia Isabel, que ninguém surpreendeu cobras mamando porque, na realidade, elas não mamam (SCARAMELLI, 1932, p. 26).

Além destas credices, outros mitos populares – como a capacidade das serpentes de saltar, de fascinar outros animais a fim de alimentar-se deles, depositar seu

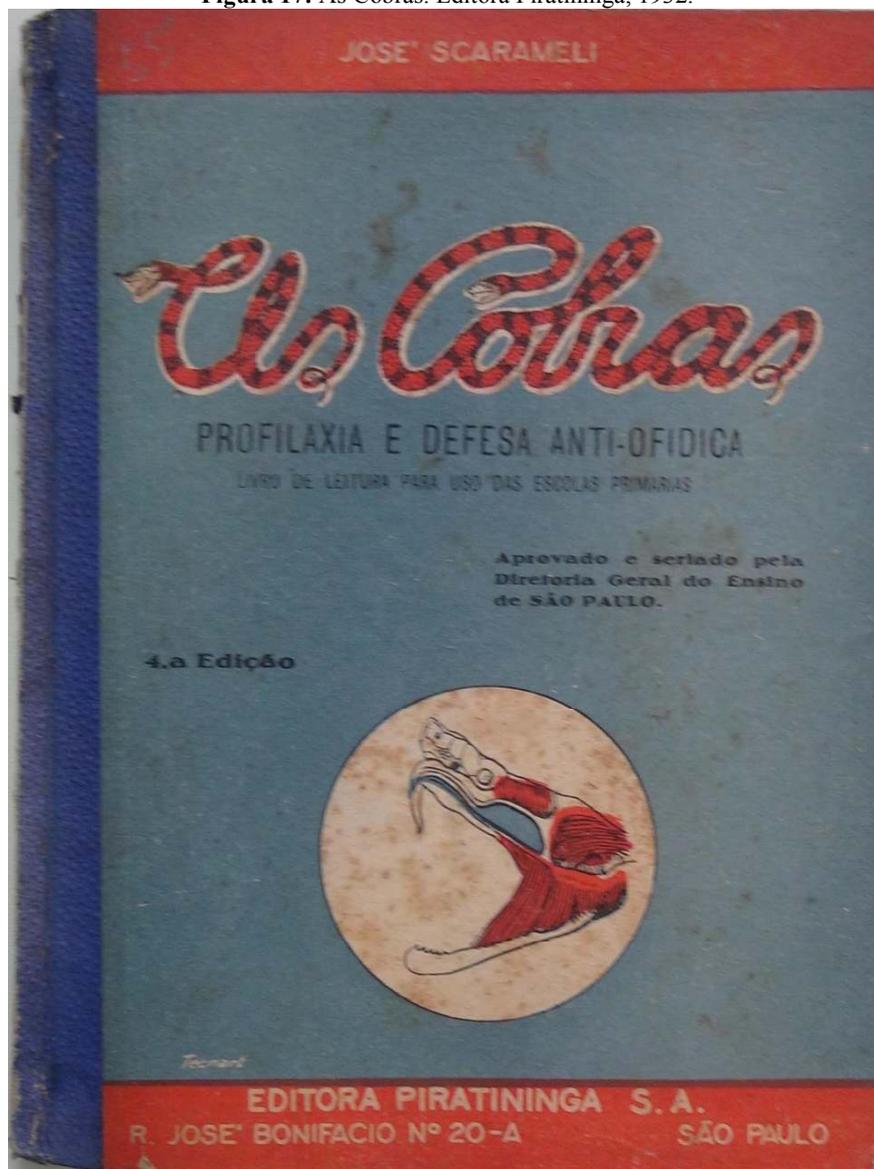
veneno em folhas de árvores quando querem banhar-se, curandice para o tratamento das picadas, que diante de uma situação de perigo, as cobras engolem seus filhos, voltando a botá-los após este se dissipar, simpatias populares (dar nó no casaco ou na barra da saia para paralisar a serpente) – são comentadas e desveladas pelo pai, que esclarece nos diálogos com o filho aspectos relativos aos hábitos, características, anatomia das espécies e famílias das cobras, alimentação, forma de caça, digestão das presas, dentição, formas de defesa, atividades desenvolvidas pelos herpetólogos, meios de identificação de uma cobra ofídica e não ofídica mediante características físicas observáveis e a mordedura, sintomas da picada de uma cobra venenosa, medicamentos ministrados a pessoas picadas, informações sobre o pesquisador que descobriu o soro para combater o envenenamento (Dr. Vital Brasil), processo de obtenção do soro, a especificidade de cada soro, quantidade e produção de soros específicos no Instituto Butantã, soro antiofídico, procedimentos e cuidados com a pessoa picada, período em que deve ser aplicado o soro para que seu efeito tenha êxito completo, quantidade de soro e doses a serem aplicados em adultos e crianças, local da aplicação, conselhos do Dr. Afrânio Amaral – diretor do Instituto Butantã – em caso de picadas por animais venenosos, indicação das inconveniências e perigo de algumas ações e curandices para auxiliar a pessoa picada, profilaxia do ofidismo e meios para se evitar mordeduras, fornecimento de instrumentos do Instituto Butantã a fazendeiros para captura de cobras e o fornecimento de soro em troca das cobras capturadas, proteção de cobras não ofídicas e de animais, como o cangambá, que se alimentam de cobras, esclarecimento sobre etimologia e significado de palavras.

Na história, o autor ainda aborda temas relacionados ao conteúdo de outras disciplinas, tais como: a colonização, corrente migratória e miscigenação para explicar a origem da família do Juquinha; o cultivo do sentimento patriótico; exaltação da natureza e da vida no campo; aspectos da vida rural (hábitos, crendices, fisionomia dos habitantes da zona rural); recitação de poesia de José de Alencar e questões metodológicas de ensino, como a narração de atividades realizadas na escola por Juquinha (pesquisas, confecção de coleções, álbuns ou cartazes sobre paisagens das regiões brasileiras, colaboração com os colegas etc.).

Em notas finais do livro, o autor faz considerações sobre o Instituto Butantã, trazendo várias informações sobre sua fundação, direção e atividades. Menciona o reconhecimento internacional de que desfruta e o fato de ter se tornado referência mundial no cambate ao ofidismo.

O Instituto Soroterápico de Butantã fundou-se em S. Paulo no ano de 1899 à margem do rio Pinheiros. Butantã, em língua tupi, quer dizer: lugar de vento forte. Nesse Instituto preparam-se soros contra o veneno das cobras, das aranhas e dos escorpiões. Também se preparam outros soros e vacinas. É um estabelecimento modelar. Os cientistas estrangeiros que nos visitam não deixam de percorrer todas as dependências do Instituto, cuja organização elogiam como uma das mais perfeitas do mundo inteiro. Atualmente o Instituto de Butantã é dirigido pelo ilustre herpetólogo e cientista de grande merecimento Dr. Afrânio do Amaral, outra glória da nossa medicina. Tão competente é o distinto médico brasileiro em herpetologia que os Estados Unidos da América do Norte confiaram-lhe a missão honrosíssima de fundar, naquele país, um instituto semelhante ao do Butantã. O instituto norte-americano foi denominado Antivenin Institute of America. O Dr. Afrânio do Amaral é, presentemente, o diretor do Instituto de Butantã e do Antivenin Institute of America (SCARAMELLI, 1932, p. 83).

Figura 17: As Cobras. Editora Piratininga, 1932.



Fonte: Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/ CENP/SEE.

O conjunto de produções bibliográficas de José Scaramelli encerra o ano de 1931 com a publicação, de ordem técnica-pedagógica, da *Coleção Escola Nova Brasileira*. De acordo com a informação do Jornal da *Folha da Manhã* (LIVROS..., 1931) e referências do próprio autor, em notas de rodapé, esta coleção parece ser composta por dez volumes. Entretanto, foram encontrados somente os cinco primeiros na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, na cidade de São Carlos. A busca aos demais volumes em outras instituições como: Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de São Paulo (USP), Acervo Histórico Documental da Escola Caetano de Campos e o Centro de Referência em Educação Mario Covas (CRE), não resultou êxito na localização dos demais volumes. Quando muito, verificou-se na primeira instituição o volume 1 – *Esboço de um sistema*. Na segunda há a referência apenas de *Escola Nova Brasileira* e na terceira, consta o volume 5 – *Testes*. Das pesquisas realizadas, não foi possível saber se realmente estes livros chegaram, ou não, a ser publicados. Consta na contracapa do volume cinco: *Testes*, os seguintes itens no prelo: O método de pesquisa, aulas-modelo, organização do autoensino, jogos educativos, organização escolar, salas-ambiente. Ao longo da leitura do conteúdo dos volumes, o autor reiteradamente indica ao leitor que, para maiores informações acerca dos assuntos tratados, consulte outros volumes da mesma coleção. Dentre os assinalados, o autor indica a consulta do volume nove (SCARAMELLI, 1931d, p. 44) e o volume relativo a *Como introduzir os testes na escola primária* (SCARAMELLI, 1931e, p. 107).

Quanto à sua elaboração e conteúdo, a coleção *Escola Nova Brasileira* sintetiza a experiência do autor quando ex-catedrático de Didática da Escola Normal do Recife e diretor da Escola de Aplicação anexa à mesma, explicitando os fundamentos teórico-práticos do escolanovismo e inúmeros modelos de aulas práticas fundadas nesta orientação. O autor oferece cada um de seus volumes a figuras públicas de marcada importância do cenário educacional da época, que, de algum modo, tiveram influência em sua trajetória escolar e profissional. No primeiro volume da coleção, *Escola Nova Brasileira: Esboço de um Sistema*, presta sua homenagem ao Dr. Oscar Thompson, “meu maior mestre de didática. Preito de Admiração e Homenagem”. O segundo volume, *Lições Ativas*, oferece ao professor José Ribeiro Escobar, “companheiro de jornada, colega e amigo”. O terceiro, *Como realizar a transição da escola tradicional para a escola nova*, consagra a João Carlos da Silva Borges:

“um dos mais competentes mestres e um dos mais belos caracteres que conheço”. O quarto volume, *Didática*, datado de agosto de 1931, dedica às professorandas da Escola Normal Oficial do Recife dos anos de 1929, 1930, 1931.

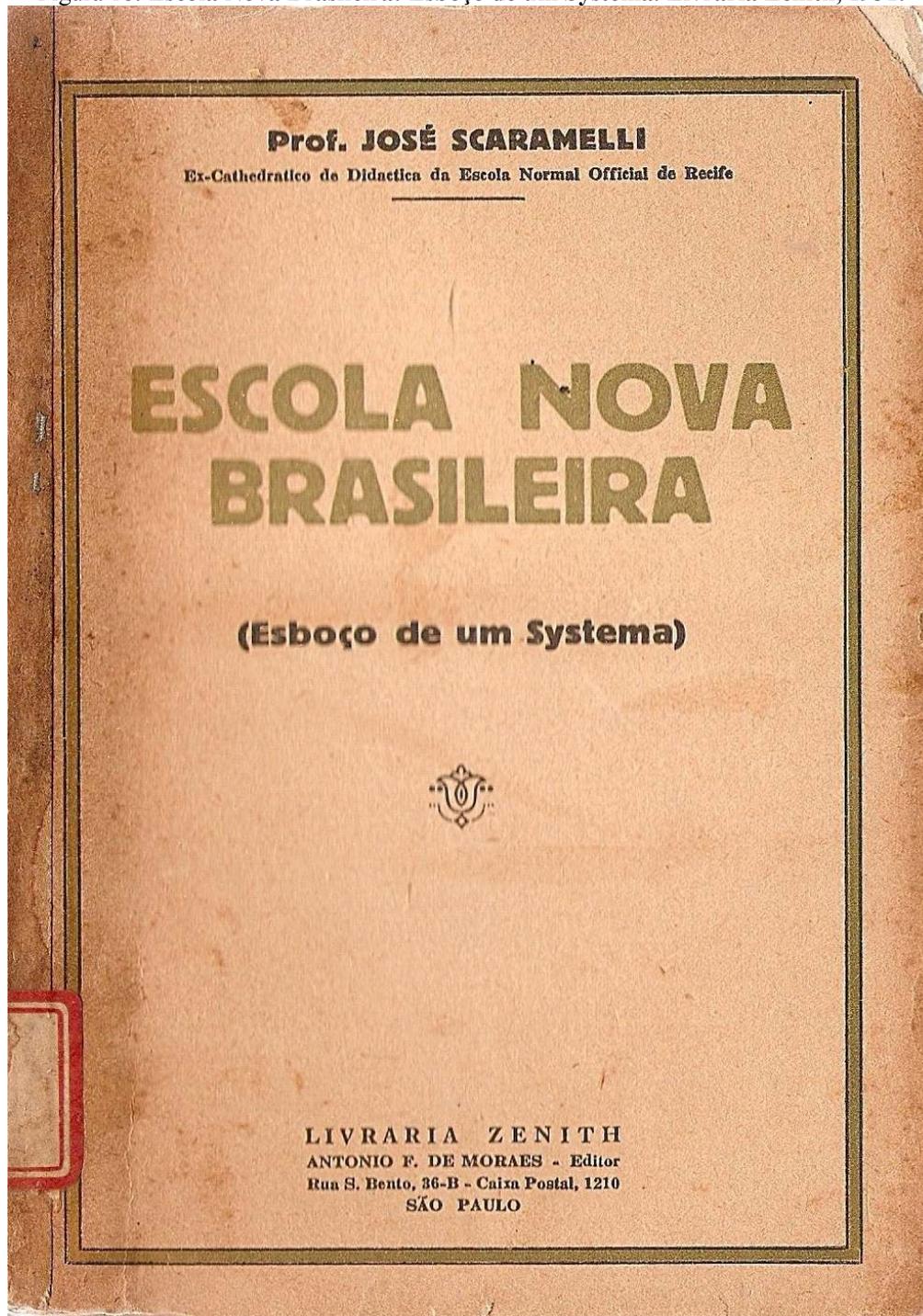
Ofereço, dedico e consagro. Muito do que escrevi nos meus livros e em trabalhos avulsos, eu devo à inteligência brilhante, ao esforço porfiado e à dedicação esplendida dessas excelentes Colegas, - (das quais me desvaneço ter sido o mestre mais obscuro) – que saberão honrar, estou certo, o Magistério Pernambucano como um dos primeiros do Brasil (SCARAMELLI, 1931d, p. 5).

O último deles, *Testes*, datado de setembro de 1931, tem por homenageado o Dr. Américo de Moura, “sábio cultor do vernáculo. Lidima glória nacional da filologia e da linguística”.

A elaboração da coleção, como nas demais obras, se funda na ausência, verificada pelo autor, de compêndios didático-metodológicos escolanovistas, que condensassem e sistematizassem os princípios orientadores dos novos métodos e processos de ensino, guiando com sugestões o professorado em sua prática cotidiana. Anuncia que, sendo um assunto de tamanha magnitude e tendo se esforçado por abordá-lo, seu intuito é o de promover uma aproximação sobre este assunto. A exposição do conteúdo desta coleção será o tema do próximo capítulo, cujo objetivo é apreender como este educador se apropria das questões didático-metodológicas propostas pelos teóricos internacionais do Movimento da Educação Nova, adaptando-as a fim de construir uma Escola Nova Brasileira.

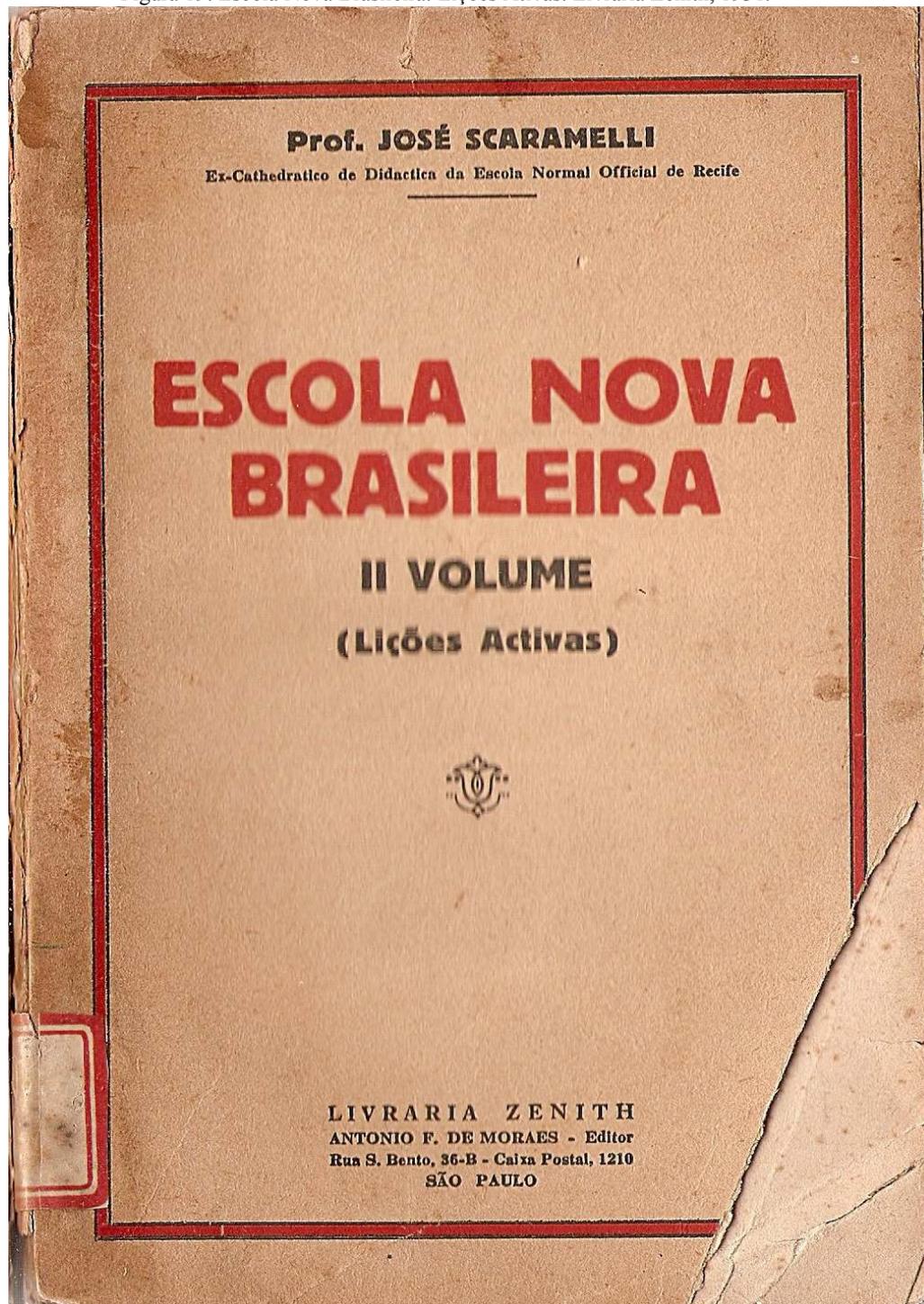
Por ora, o que se pode concluir diante da breve reconstituição da trajetória profissional de José Scaramelli, é a constatação de um intelectual e educador ciente das adversidades educacionais de seu tempo e espaço, engajado nas amplas discussões desse campo e em ações diretas do cotidiano escolar com vista à proposição de soluções para a superação destas. No afã desta missão procura esboçar uma pedagogia condizente com a realidade das escolas, do ensino e do professorado brasileiro, a partir do exame, discussão, adaptação e divulgação da pedagogia moderna, sintetizada nos princípios didático-metodológicos da Escola Nova.

Figura 18: Escola Nova Brasileira: Esboço de um Systema. Livraria Zenith, 1931.



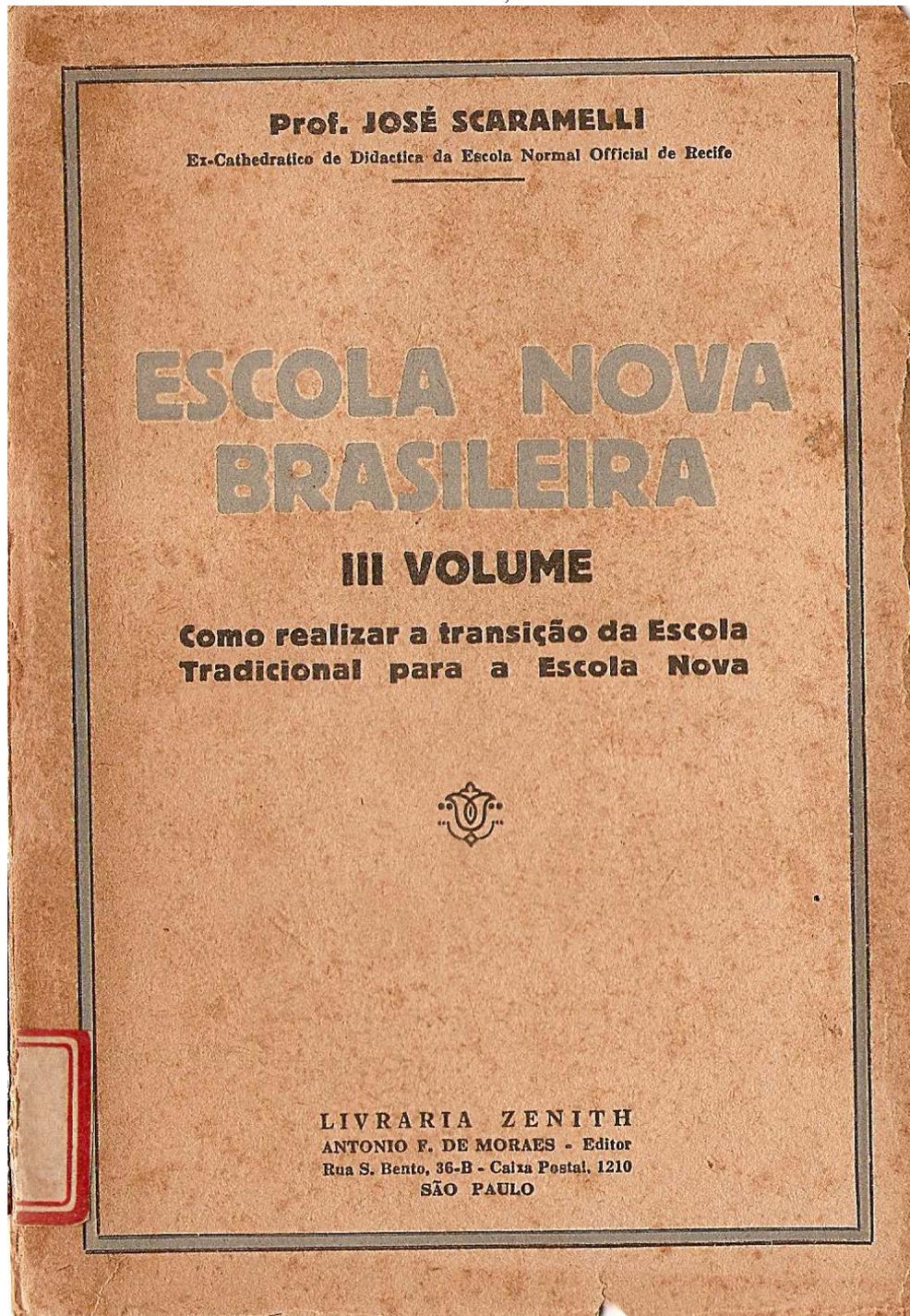
Fonte: Acervo Histórico da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião.

Figura 19: Escola Nova Brasileira: Lições Ativas. Livraria Zenith, 1931.



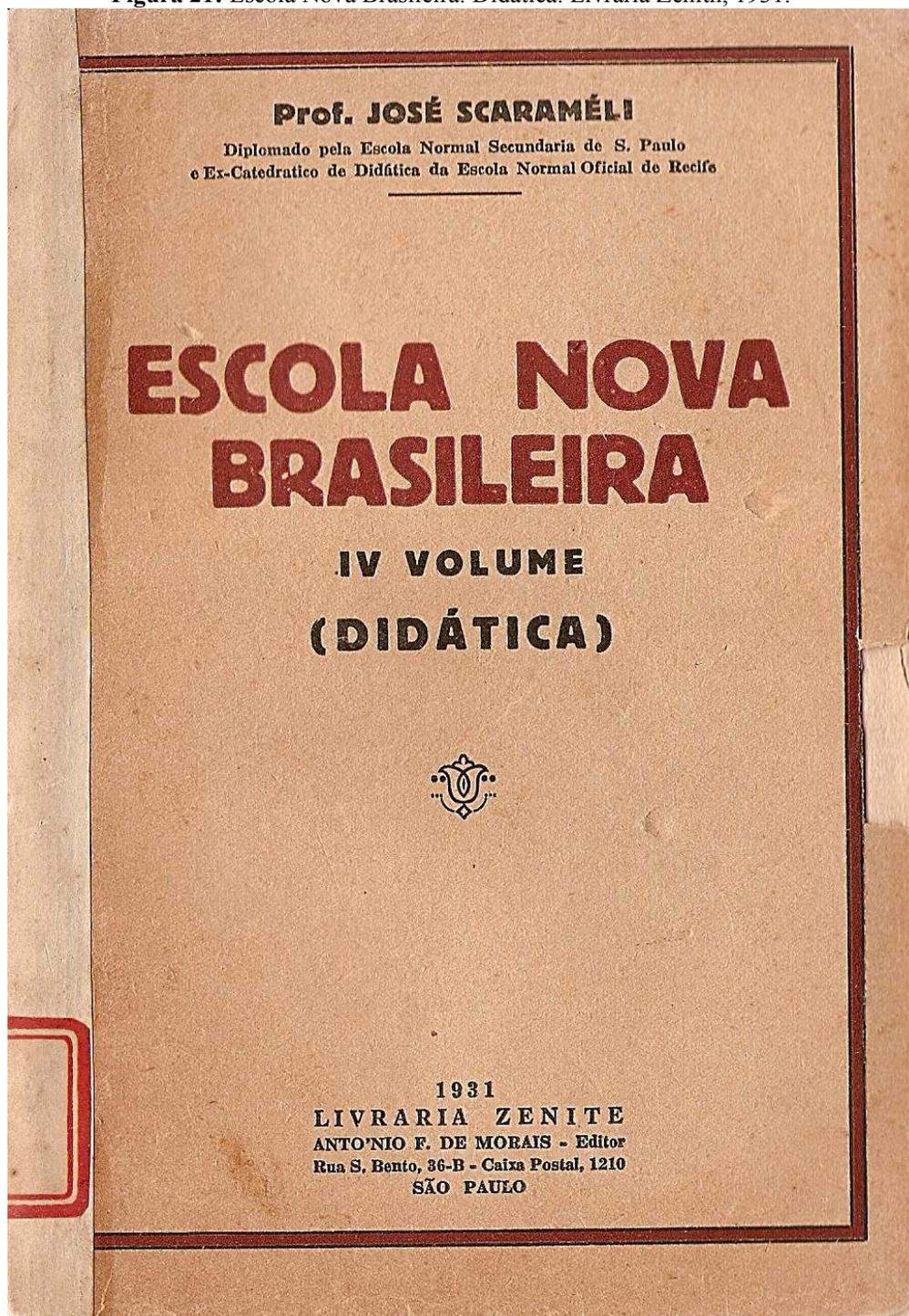
Fonte: Acervo Histórico da Escola Estadual Dr. Alvaro Guião.

Figura 20: Escola Nova Brasileira: Como realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova.
Livraria Zenith, 1931.



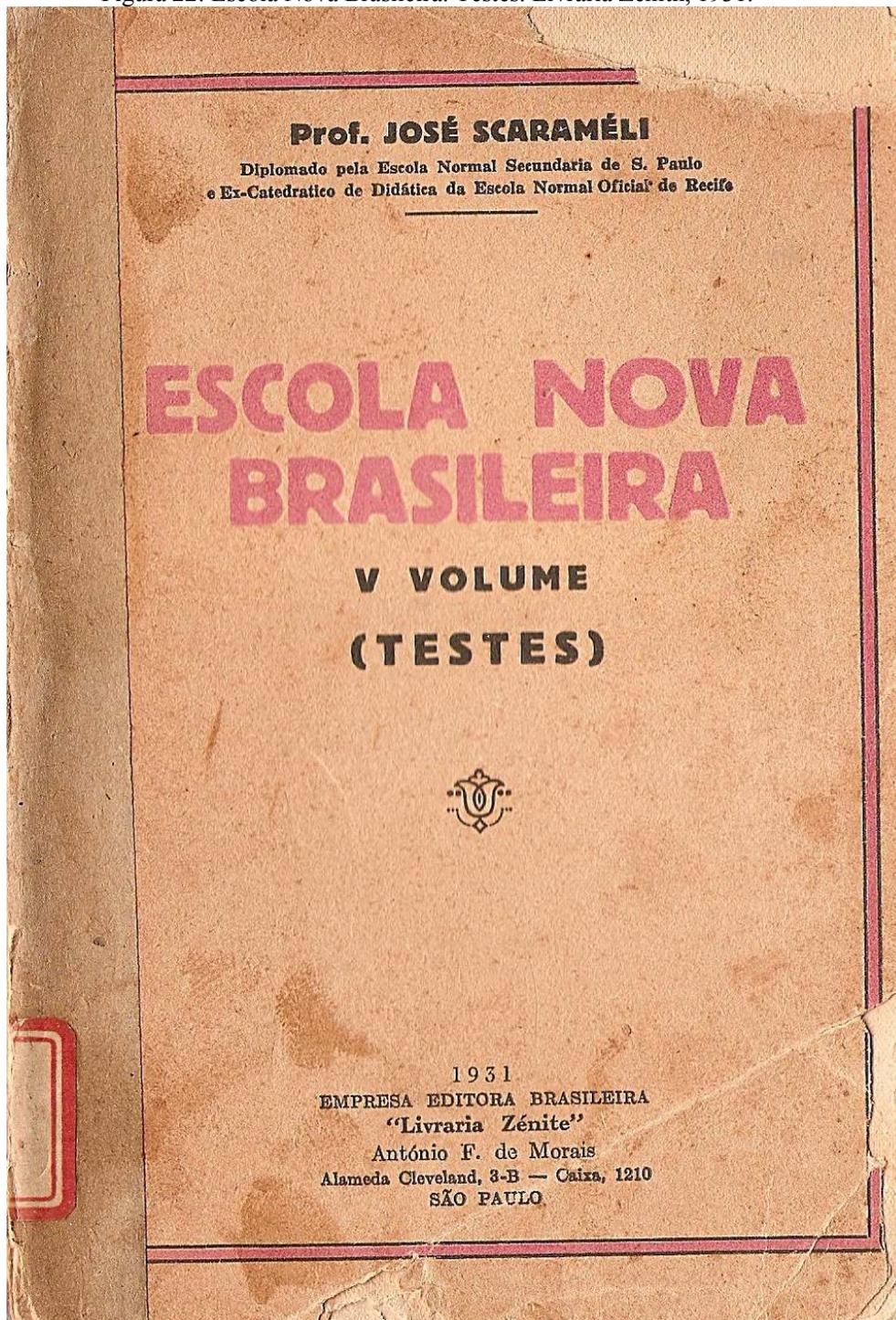
Fonte: Acervo Histórico da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião.

Figura 21: Escola Nova Brasileira: Didática. Livraria Zenith, 1931.



Fonte: Acervo Histórico da Escola Estadual Dr. Alvaro Guião.

Figura 22: Escola Nova Brasileira: Testes. Livraria Zenith, 1931.



Fonte: Acervo Histórico da Escola Estadual Dr. Alvaro Guião.

4 A ESCOLA NOVA SOB O OLHAR DE JOSÉ SCARAMELLI: O DESVELAR DA ESSÊNCIA E A RAZÃO PARA A ADOÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A Escola Nova Brasileira nada tem de rebarbativo nem de complicado e muito menos de inexequível (SCARAMELLI).

As décadas de 1920 e 1930, fase de intensa produção bibliográfica de José Scaramelli, caracterizam-se, segundo Carvalho (2007), por um período de superação dos padrões cívico-nacionalistas⁴³, cuja matriz liberal é gradativamente abandonada em função de um grande projeto reformador dos costumes, capaz de ajustar os homens a novas condições da vida. Neste momento, à medida que as Reformas de Ensino (Distrito Federal, São Paulo, Ceará, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco) irradiam por todo o território nacional, para adequar a escola às novas demandas sociais, políticas e culturais, consolida-se o ideário da Escola Nova, por meio da “presença de um novo perfil de pedagogos, ‘educadores profissionais’ e da expansão do caráter quantitativo e qualitativo da nova literatura educacional que adentra no cenário nacional” (NASCIMENTO, 2003, p. 150). Como afirma Nagle (1974, p. 190), “a história da instrução pública nos Estados e no Distrito Federal, na década dos vinte, é também, e principalmente, a história da penetração do ideário da Escola Nova nos seus sistemas escolares”, que possibilitam a legitimação do discurso assentado na valorização das características do desenvolvimento natural do educando, da educação como adaptação ao meio, da imitação da vida real e da defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Consequentemente, há a proposição de uma nova concepção da infância e todo um esforço é dirigido para a alteração do papel do educador, da natureza do currículo, da noção de aprendizagem, dos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, do fim da educação e da função social da escola, procurando-se “reconstruir todo o aspecto interno das instituições escolares”(NAGLE, 1974, 191).

Sob a influência do espírito científico, moderno e inovador da Escola Nova, incorporada por meio da leitura, interpretação, apropriação, reflexão e adaptação dos sistemas de pensamento de teóricos internacionais representantes desse movimento, José Scaramelli elabora o esboço de um modelo didático-metodológico para o ensino da infância brasileira.

⁴³ Cujos projeto modernizador consubstancia-se no discurso do “entusiasmo pela educação”, propondo a republicanização da República a partir de um programa liberal sintetizado no lema “representação e justiça” e de um projeto de “soerguimento moral da sociedade” a partir da educação.

Sua iniciativa decorre da observação atenta acerca das dificuldades dos colegas que se dedicam ao ensino primário, das deficiências das escolas normais, onde ingressam professores sem concursos e cuja competência é uma incógnita, da mania de reformadores impenitentes, “que se revela até no prurido mórbido de mudar de nome aos cargos e as repartições” (SCARAMELLI, 1931a, p. 8), da falta de assistência técnica organizada e do atraso pedagógico das escolas, que não permitem o preparo conveniente para profissão a ser desempenhada.

O atraso do meio em assuntos educativos, conforme afirma José Scaramelli (1931a, p. 9), favoreceu o aparecimento de

“parvenus”, com Ares de Doutor Sabetudo, Iluminados, Grandes Línguas, Fanfarrões mofados, que assumiram audaciosamente atitudes messiânicas e, acastelados em meia dúzia de revistas estrangeiras, com essa vaidadezinha pueril de mulherezinhas que se pintam aos domingos, puseram-se a ironizar, naturalmente sem as provas esmagadoras dos dados positivos, (não os traziam as revistas importadas), os professores que trabalhavam honestamente e que contribuíram com o seu esforço humilde, mas valioso, para o progresso do nosso ensino.

A audácia e o elogio mútuo – assevera o autor – “levaram os iluminados às mais altas posições”, destruindo muita coisa boa, construída pelos humildes. Com isso, anarquizaram muita coisa que estava em ordem, perseguiram aqueles que não se deslumbraram diante do seu falso messianismo, nem se prosternaram em adoração perante a sua ciência importada, em fascículos, de além-mar (SCARAMELLI, 1931a, p. 9). Mesmo o professor mais obscuro, “que leva a sério a sua missão e que se esforça por ensinar, embora não empregue métodos ultramodernos, conseguirá resultados superiores aos dos iluminados, que clareiam apenas o caminho que conduz ao tesouro” (SCARAMELLI, 1931a, p. 10). Remetendo a um excerto do Manifesto da Legião Revolucionária de São Paulo, o autor destaca a ânsia em

combater esse patriotismo lírico e esse pessimismo que engendrou a grande calúnia da pequenez do brasileiro diante da terra. Esse homem raquítico é um desbravador de continentes, em luta perene contra todas as insídias de uma natureza hostil. Exaltar a sua grandeza e clamar pelos seus direitos é a obra de reparação e justiça da nova geração brasileira. Para isso precisamos impor uma mentalidade realista e ao mesmo tempo capaz de começar por afirmar-se a si própria, com feição, com diretriz, com energias próprias (SCARAMELLI, 1931a, p. 15).

Nos centros mais cultos do mundo, assinala o autor, a educação mantém-se na pauta dos grandes problemas sociais da atualidade. Não se trata de discussões sobre o melhor

método de ensino ou o meio mais eficaz de plasmar as novas gerações para que promovam a grandeza das respectivas pátrias, mas de se expor e discutir, com dados positivos, após a observação e a experiência, os princípios da nossa educação. Neste processo deve-se prevalecer a ciência sobre seus procedimentos empíricos. “A educação que se manteve durante séculos, sobre a areia movediça do empirismo passa, em nossos dias, para o terreno sólido das ciências” (SCARAMELLI, 1931a, p. 16). Os grandes movimentos que agitam o mundo culto – acrescenta o autor – ressoam no Brasil conforme os casos e o estado de receptividade na ocasião. A Escola Nova não poderia fugir à regra. Os estadistas brasileiros preocuparam-se com o assunto e iniciativas oficiais esboçaram-se no Distrito Federal, em Minas Gerais, em Pernambuco e no Espírito Santo. Embora se anseie por uma Escola Nova perfeita, “que se articula com o meio imediato com a regularidade de uma revolução lunar e que funciona com a precisão de cronômetro”, julgando ser capaz de se edificar “da noite para o dia, ao simples toque de vara mágica, (...) nosso atraso e a nossa inexperiência não nos permitem abranger as questões do ensino de ângulo de sua complexidade verdadeira” (SCARAMELLI, 1931a, p.17). Assim, seria muito cedo falar em resultados positivos. Mesmo em países mais desenvolvidos, incomparavelmente de mais ampla cultura que o Brasil, como Inglaterra, Estados Unidos, Suíça, Bélgica, França, Alemanha, Itália, entre outros, “ainda se fala, relativamente à Escola Nova, na ‘fase de experiência’ e nós aqui, sem ter começado ainda, já queríamos, como as crianças, os frutos, antes de plantar a semente ou quando muito durante a germinação” (SCARAMELLI, 1931a, p. 18). Entretanto, afirma com confiança: se é cedo para se falar em resultados positivos, não o seria para colher os frutos literários, pois a literatura da escola renovada é riquíssima no estrangeiro.

No Brasil, constata, apenas “copiamos, traduzimos e aproveitamos umas frases feitas para dourar pílulas que impingimos com... frutos literários da Escola Nova” (SCARAMELLI, 1931a, p. 18). Das iniciativas particulares de Escola Nova entre nós, afirma, a única merecedora de registro é a de Merity, nas proximidades do Rio de Janeiro, levada a efeito pela professora Amanda Alvaro Alberto. Em nossa prática cotidiana escolar, a metodologia renovada da instrução primária apresenta-se ainda sob a alcunha do “verbalismo inveterado que se apega a palavras” da prática docente (SCARAMELLI, 1931a, p. 56).

Há professoras que dizem ou descrevem as experiências, sem realizá-las: isto é um crime, que deveria ser registrado pelo código penal, cominando-se apenas a quem o cometesse. (...) Já surpreendi, visitando um grupo escolar, uma professora que desenhava uma planta para ser “observada” pelos alunos. Entretanto no pátio de recreio desse grupo escolar dezenas de plantas vicejam soberbamente. Outra colega

dava aula sobre insetos. Sobre as carteiras, diante das alunas, havia gafanhotos, baratas, formigas, barbeiros, grilos, abelhas, besouros, borboletas, em profusão. E não faltavam pinças, lentes, agulhas, álcool etc., isto é, bom material auxiliar. A professora ao invés de interessar as alunas na observação dos insetos naturais, mostrou-lhes um desenho colorido que representava um inseto esquematizado e, deu a aula pelo desenho, e explicou-me, gentilmente: - É mais fácil, as meninas compreendem melhor (SCARAMELLI, 1931a, p. 55).

José Scaramelli (1931a, p. 55) destaca que, caso esse tipo de procedimento equivocado, esse “crime”, fosse cometido por professor da Escola Normal, além da perda do cargo, este deveria ter, no mínimo, alguns meses de prisão celular. Pois,

da desídia e da má organização das escolas normais, decorrem todos os males do nosso ensino. E se a instrução é um dos maiores fatores da grandeza das nações, ninguém pode avaliar quanta culpa tem as escolas normais, nos males que afligem o país. Não é somente os maus políticos que levam a pátria à ruína, são também os maus professores.

Para o autor, “uma observação do natural vale mais que todos os desenhos esquemáticos do mundo. O desenho teria valor se fosse feito pela criança para sintetizar observações e experiências realizadas pela própria criança” (SCARAMELLI, 1931a, p. 56). Reitera que é indispensável que a escola seja um meio rico em sugestões, cujo ambiente deve ser provido de laboratórios (de Física, Química, História Natural e Higiene), farmácia de urgência, bibliotecas especializadas, horta, jardim, pomar, salas ambientes, museus, aquários, terrários, aviários, criação de pequenos animais (bicho da seda, abelhas, galinhas, patos, cobaias, lebres etc.), passatempos, jogos etc.; de modo que os alunos possam pesquisar à vontade. Enquanto não houver tudo isso, ou quase tudo, não haverá escola nova. Haverá, senão, “macaqueações mais ou menos felizes, explicações ou descrições de experiências e desenhos esquemáticos de insetos” (SCARAMELLI, 1931a, p. 57).

Essas escolas estarão para a escola nova como o animal empalhado está para o animal vivo, como o herbário seco está para a planta que ostenta ao sol a pompa de suas frondes. Nessas escolas não há vida, alegria, e felicidade para a criança. Há, apenas, o sobrecenho carregado, a ameaça constante, a lição cheia de mofo e de tédio de mestres que se bestalizaram na rotina. E as crianças – seres de vida exuberante, que enchem os lares de alacridade, - sem terem cometido crime algum, são condenadas a passar diariamente várias horas nessas prisões torturantes, onde o espírito embrutece, à medida que a memória se entulha de coisas inúteis (SCARAMELLI, 1931a, p. 57).

O fato de os alunos serem submetidos à tortura dos assuntos enfadonhos e intermináveis, que tornam seus interesses nulos, e às incansáveis preleções em que se veem

envolvidos ao longo de sua escolarização, levam José Scaramelli (1931c, p. 30) a questionar o valor educativo transmitido por esta escola, uma vez que ela nada acrescenta de novo ao seu patrimônio de conhecimentos, não enriquece sua experiência. A escola atual, afirma, tornou-se obsoleta, “envelheceu para os nossos dias, é a múmia com forma de escola que já não preenche, convenientemente, a sua finalidade”. Já a Escola Nova, considera que representa a redenção da criança: “é sua alegria, o seu enlevo, a sua felicidade” (SCARAMELLI, 1931a, p. 58). Propõe, então, o abatimento destas “outras masmorras que prendem e estiolam, nos seus cubículos, as mais risonhas esperanças do Brasil” e anuncia a chegada da Escola Nova como a aurora dos tempos: “crianças de minha terra, um novo sol tingem com as mais belas cores o oriente da Pátria. Alegrai-vos: é a aurora da vossa redenção” (SCARAMELLI, 1931a p. 59).

A fundamentação de sua tese em defesa da Educação Nova apoia-se no argumento de que a Escola Nova proporciona o desenvolvimento da socialização e integração da criança, que, iniciadas no lar, ampliam-se na escola e completam-se no seio da sociedade. Esta socialização apresenta-se sob dois aspectos: a imitação e a integração. A imitação social é constituída por quatro aspectos: o *proveito imediato*, *proveito mediato* ou *em benefício de outrem*, *empreendimentos transitórios* e o *controle social*. Segundo o autor, a Escola Nova, ao compreender a escola como comunidade ou a escola como cooperação, organiza-se de modo que a criança tenha a oportunidade de imitar a sociedade em que se acha. Na sociedade, as pessoas que cercam a criança exercem atividades que lhes proporcionam o *proveito imediato* de seu sustento diário. O êxito dessas atividades, isto é, seu resultado, depende da conjugação de esforços, da cooperação, em vista de um fim comum. A finalidade da comunhão de esforços consiste em proporcionar economia de tempo, de trabalho e de material em função da apresentação de um produto mais perfeito e barato.

Os operários de um fábrica trabalham visando um fim comum: a produção do objeto manufaturado, no prazo mais curto pelo menor preço. Numa alfaiataria, por exemplo, há um oficial-cortador que toma as medidas e corta os ternos. Um outro oficial que faz a paletó. Um terceiro que costura o colete. Um quarto que cose a calça. Enfim, um que passa a roupa e aprendizes que caseiam, rematam e pregam botões. Todos cooperam para a perfeição do produto e, como adquirem mais agilidade fazendo uma só peça, barateiam-no. Na fazenda de café, na de criação de gados, nos transportes, no armazém, etc. etc. é a mesma coisa: conjugação de esforços para um fim comum (SCARAMELLI, 1931a, p. 25).

Porém, se as atividades não se conjugam, não se ajustam, não se adaptam ou não se integram em um fim comum, mas se dispersam e se desintegram, o êxito cede lugar ao fracasso. Ao mesmo destino são conduzidas as crianças, quando não se amplia

convenientemente o seu grau de socialização no período escolar, de forma que, findada esta etapa de sua vida, possam integrar-se suavemente no meio social que a cerca. Mais tarde, carecerão fazê-lo em condições menos favoráveis, com perda de tempo, maior gasto de energias e sacrifícios econômicos evidentes. Ao socializar a criança, a escola economiza em benefício da sociedade: tempo, trabalho e dinheiro.

Da mesma forma que na sociedade, na Escola Nova todos os alunos cooperam para um fim comum: o progresso da sala.

Não há lições que cada criança estude ou memorize e recite à professora, que cada um aprenda para si e não se interesse pelos outros. Nas lições da Escola Nova, coopera a classe toda. No aprendizado da História, por exemplo, há alunos que trazem gravuras para fazer álbuns e cartazes, há quem forneça documentos, realize excursões, consulte autores, outros farão desenhos, redigirão trechos, farão sinopses, etc. A primeira forma de imitação social é a do proveito imediato. A classe coopera para lição (SCARAMELLI, 1931a, p. 26).

A segunda forma de imitação social é apontada por José Scaramelli (1931a) como *proveito mediato* ou *em benefício de outrem*. É a associação de homens para o exercício de atividades não relacionadas com o proveito imediato de seu sustento diário. Da mesma forma que os homens se reúnem em sociedades religiosas, políticas, esportivas, beneficentes, dramáticas etc., os alunos também formam sociedades congêneres na Escola Nova. A Terceira forma de imitação social constitui-se em *empreendimentos transitórios*. Como os adultos que se agrupam para realizar um empreendimento comum – festas, fazer uma recepção, organizar uma caravana etc. –, os pequenos da Escola Nova se agrupam para fins semelhantes e se distribuem em pequenas turmas para constituírem comissões parciais. A Quarta forma de imitação social consiste no *controle social*, pois, da mesma forma que as atividades sociais são controladas por autoridades e funcionários,

a polícia controla a ordem e os bons costumes, a guarda-civil controla o tráfego urbano, o diretor da biblioteca pública controla a atividade dos consultantes, os sacerdotes controlam as atividades religiosas etc., também na Escola Nova há encarregados da disciplina, da biblioteca, das salas-ambientes, dos trabalhos manuais etc. (SCARAMELLI, 1931a, p. 28).

Quanto à *integração*, José Scaramelli (1931a, p. 29) esclarece que a Escola Nova socializa a criança, integrando-a no meio em que vive. As disciplinas são estudadas no meio e em função deste.

A escola articula-se com o meio imediato. Em excursões, quando acompanhadas pela professora, e livremente, nas horas não consagradas às aulas, as crianças exercem suas atividades no meio social que as cerca. Os problemas orientam as pesquisas na vida prática. A geografia, a história natural, a História da Pátria, a física, a química, a higiene, estudam-se no meio e em função do meio.

Compreendendo que “a escola não é uma preparação para a vida”, mas “é a própria vida” (SCARAMELLI, 1931a, p. 34), o ensino da Escola Nova baseia-se nos interesses espontâneos das crianças. Nele, a professora não se vê diante dos alunos: “vê-se no meio deles. Não impõe regras, procura interessar as crianças. Não dá lições, guia, orienta, sistematiza a atividade interessada” (SCARAMELLI, 1931a, p. 35). O interesse do aluno, aspecto orientador do ensino e da elaboração das lições, é um tema cuidadosamente abordado pelo autor, que se esmera no esclarecimento deste preceito, a fim de eliminar toda e qualquer dúvida que venha a ter o público alvo de sua obra: os professores. Em virtude das inúmeras colocações destes profissionais sobre a forma de identificarem o interesse do aluno, José Scaramelli (1931b, p. 8) explica que este deve ser tomado no sentido do adulto e não da criança.

Um adulto, que já possui um certo patrimônio de conhecimentos e de experiências interessa-se por um aspecto determinado da realidade. Na criança – no imaturo – o interesse está, digamos assim, num estado de tensão, sempre pronto a deflagrar na direção de qualquer aspecto da realidade. (...) O aluno, interessado por um assunto, corre na direção que lhe é indicada pela professora. Esta, se conhece bem as crianças, sabe que aspectos são conhecidos pela classe, e serve destes para ponto de partida, afim de ir do conhecido para o desconhecido. Mas, guarda-se bem de anunciar como novidade aquilo que já é familiar aos pequenos. Em presença da novidade, do que não é conhecido, os adultos comportam-se como as crianças: interessam-se por qualquer aspecto da realidade. À medida, porém, que os aspectos se tornam conhecidos vão se acentuando as preferências, certos e determinados aspectos é que os interessam principalmente. Daí a possibilidade da lição.

O autor ressalta que, se o interesse for entendido a partir da ótica da criança, “cada criança deveria ter à sua disposição um exército de especialistas para educá-la” (SCARAMELLI, 1931b, p. 10).

A direção do adulto, princípio constitutivo da pedagogia nova, é constantemente reiterada por José Scaramelli, uma vez que a compreende como instrumento para o desenvolvimento do espírito da verdadeira liberdade do indivíduo. Sobre esse aspecto, reserva parte de sua obra para a tradução do artigo *Independência* – considerada por ele como a “verdadeira joia rara pedagógica” –, da renomada médica Maria Montessori, representante do Movimento das Escolas Novas na Itália. Neste artigo, Maria Montessori afirma que “não

se pode ser livre sem ser independente” (*apud* Scaramelli, 1931c, p. 75). As manifestações ativas da verdadeira liberdade devem ser dirigidas, desde a primeira infância, para a conquista da independência. Entretanto, adverte que a concepção de independência ainda não fora bem assimilada por nós, pois a forma social em que vivemos ainda é servil. Explica que, ao nos apressarmos por servir, julgamos fazer com isto um ato de cortesia, amabilidade ou bondade. Porém, “ao contrário do que julgamos, aquele que é servido é lesado em sua independência” (p. 76), pois se torna incapaz. Uma ação pedagógica sobre a criança, para ser eficaz, deverá ser dirigida, em primeiro lugar, para ajudá-la a seguir a caminho da independência. A autora se opõe a toda forma de “servilismo” e dependência, que impeçam a criança, em sua educação, de se tornar autônoma e independente, uma vez que estes sufocam os movimentos espontâneos e úteis. Nosso dever para com elas, enquanto educadores, consiste em ajudá-las a conquistar rapidamente os atos úteis, sem exceção.

A mãe que põe o alimento na boca do filho, sem fazer o menor esforço para lhe ensinar a segurar a colher e a procurar a boca, ou que não o faz observar os movimentos que ela realiza quando come, - não é uma boa mãe. Ofende a dignidade de seu filho porque o considera um títere, quando, ao contrário, é um homem que foi confiado aos seus cuidados. Quem não compreende que ensinar um menino a comer, a lavar-se, a vestir-se é um trabalho muito maior, mais difícil e exige maior dose de paciência, do que realizar, por ele, estas diversas ações? (*apud* Scaramelli, 1931c, p. 77).

O primeiro trabalho – assegura Maria Montessori – cabe ao educador, enquanto o segundo não é, senão, o trabalho inferior do criado: “trabalho não somente inferior e fácil, mas perigoso, que põe obstáculos à vida que se desenvolve, e que, além das consequências imediatas, pode ter as mais graves consequências futuras” (MONTESSORI⁴⁴ *apud* SCARAMELLI, 1931c, p. 78). Aquele que se habitua a ser servido, além de tornar-se dependente, vê seus músculos se enfraquecerem na atividade e perderem a capacidade natural da ação. Sua própria mentalidade se atrofia e se desfalece.

O perigo do servilismo e da dependência não está somente na usura inútil da vida, que conduz a incapacidade. Está também no desenvolvimento de reações que significam perversão e incapacidade. (...) A insolência se desenvolve paralelamente a incapacidade (MONTESSORI *apud* SCARAMELLI, 1931c, p. 80).

Entretanto, “o homem que faz tudo o que pode, pessoalmente, dobra suas forças sobre as próprias ações, conquista-se a si mesmo, multiplica o seu poder e aperfeiçoa-

⁴⁴ Não consta indicação de referência da obra em que este artigo se encontra.

se”. Desse modo, “cumpre fazer, para o futuro, gerações de homens poderosos, capazes, isto é, independentes e livres” (MONTESSORI *apud* SCARAMELLI, 1931c, p.81), que conduzam o destino futuro de sua Pátria.

Para José Scaramelli (1931c, p.30), diante da inadequação da Escola Tradicional e da fecundidade da Escola Nova que se mostra, urge “que se reforme de ‘fond em comble’. E não se titubeie em fazê-lo. Acima de tudo o progresso do país, o preparo eficiente da mocidade estudiosa que dirigirá, amanhã, os destinos da pátria” (*Grifos do autor*).

A transição da pedagogia tradicional para a pedagogia renovada, segundo ele, pode ser realizada “suavemente, sem aparelhagem custosa e sem grandes despesas” (SCARAMELLI, 1931c, p. 7). Poderá ser iniciada sem delongas, com a simples orientação de seus opúsculos, bastando a boa vontade. Para se começar a trabalhar, afirma não haver a necessidade de se adquirir uma ideia ou conceito perfeito de Escola Nova, pois a experiência proporciona pontos de vista novos, novas visões panorâmicas do assunto, além de sugerir soluções, que darão margem para estudos mais apurados, novas pesquisas etc.. Basta animar o espírito renovador para que as escolas transformem-se radicalmente numa escola renovada. Sua metodologia – excursões a pé nas proximidades da escola e investigações práticas, para a solução de problemas imediatos e da vida real – não traz despesas à escola.

Com pequenos gastos, com iniciativa e boa vontade, quer dos alunos, quer dos professores, organizam-se, pouco a pouco, pequenos museus, salas ambientes, pequenos laboratórios, etc., etc., e vai-se caminhando em direção do ideal sonhado (SCARAMELLI, 1931c, p. 8).

A Escola Nova, explica, não nasceu pronta e armada para o combate, como Minerva da cabeça de Júpiter. Muito menos é capaz de fender o crânio do primeiro Júpiter de papelão que apareça. É uma conquista, que se faz paulatinamente, “estudando e experimentando com o ânimo disposto a acertar (...) é dinâmica, não se cristaliza e, por isso, não admite práticas rotineiras” (SCARAMELLI, 1931c, p. 9).

A Escola Nova não é alguma coisa fixa, imutável. É, pelo contrário, dinâmica, variável, em contínuo progresso. Somente praticando-a em larga escala poderemos bem compreendê-la e contribuir para aperfeiçoá-la. Apresentar um sistema complexo é desserviço prestado ao ensino. Ninguém o conheceria a não ser por um esforço inaudito de imaginação. A experiência é a grande mestra da vida e, com tanto maior razão, na Escola Nova (SCARAMELLI, 1931b, p. 10).

Todavia, esclarece José Scaramelli, embora a Escola Nova mostre-se mais interessante que a antiga, ainda enfrenta grande resistência em certos círculos, emergindo como o “terror sagrado que têm certos indivíduos supersticiosos pelas almas do outro mundo” (SCARAMELLI, 1931a, p. 9). Mesmo com as vantagens que propicia, objeções “mastodônticas” relativas à questão financeira acusam a inviabilidade de sua construção e instalação. Neste discurso alega-se que os novos métodos de ensino exigiriam dos governos o investimento de somas fabulosas com instalações e material consumível, para que as escolas preenchessem convenientemente a nova finalidade que lhes é determinada pela corrente filosófica de nossos dias.

É a objeção máxima – a questão monetária faz emudecer todas as bocas, esmaga todos os argumentos, atravanca todos os caminhos. É a muralha chinesa que se antepõe à caudal que avança. Mas, os que escancaram assim a boca e arregalam tão desmedidamente os olhos, onde viram escolas novas? Onde obtiveram dados econômicos positivos? Por que não argumentaram com cifras? (SCARAMELLI, 1931c, p. 21).

Estas críticas, segundo afirma o autor, não se fundam em dados realísticos que comprovem o custo efetivo e a viabilidade das instalações da Escola Nova. Ao comparar o custo para as construções e as instalações relativas à Escola Tradicional e à Escola Nova, aponta o alto investimento empregado pela primeira.

Em S. Paulo, por exemplo, construíram-se prédios suntuosos, caríssimos para as escolas urbanas como se, nas cidades paulistas, o ensino não se pudesse realizar senão no meio de pompas e magnificências. Enquanto gastavam quantias soberbas em mobiliários custosos, alegava-se que, por medida de economia, não se podiam instalar pequenos laboratórios escolares, que poderiam custar poucas centenas de mil réis cada um. Gastava-se fartamente para o supérfluo e achavam-se desculpas para não comprar o necessário. Os grandes prédios que ostentam fachadas de centenas de metros já fizeram época. Hoje em dia serão excelentes *pour épater les bourgeois* e para dar aos entendidos uma prova arqueológica do nosso atraso pedagógico (SCARAMELLI, 1931c, p. 22).

A construção de escolas adaptadas à metodologia nova – assegura José Scaramelli (1931c, p. 23) – oferece redução de custo.

Salas modestas – a palavra pavilhão dá a impressão de suntuosidade – construídas em terrenos amplos, distantes de dezenas de metros umas das outras, entre jardins, pomares e hortas, plantados pelas próprias crianças, naturalmente guiadas por técnicos experimentados, é que devem ser as escolas modernas. Ao invés de um grupo escolar de 150 a 200 contos, por que não fazer apenas 4 ou 6 salas, no meio de um terreno murado? E por que não construí-la de forma que seja fácil, quando necessário, sobrepor-lhe um andar? Seria bem mais simples, mais barato e mais

moderno. As economias, que se fizerem desta forma, permitiriam a instalação de pequenos laboratórios e outras despesas necessárias, que estão longe de fabulosas.

Quanto às vantagens econômicas oferecidas pela Escola Nova em relação ao seu material e mobiliário, facilmente adaptado às necessidades de sua filosofia, destaca:

Em lugar de carteiras de ouvir lições, como as chamou um fabricante interpelado por Dewey, por que não usar mesinhas de trabalho que podem custar 12\$ e 15\$000? Por que não substituir os bancos pelas cadeiras, mais econômicas e mais práticas? Uma mesinha e uma cadeira custarão de 20\$ a 25\$000 ao passo que as cadeiras, verdadeiros anacronismos pedagógicos, custam duas ou três vezes mais. E pode haver tipos ainda mais econômicos: uma mesa e seis cadeiras para cada equipe. Com seis mesas e três dúzias de cadeiras está mobiliada uma classe. – Mas... – lá vem a objeção mastodôntica, - as mesas não tem plano inclinado para a leitura e escrita. – Que dificuldade absurda! Com poucos mil réis mandam-se fazer planos inclinados que se adaptem às mesas, nas ocasiões oportunas e, se a objeção é cabível, era uma vez ... (SCARAMELLI, 1931c, p.23).

Justificada a viabilidade econômica da implantação da escola nova, José Scaramelli (1931c, p. 15) detém-se na análise dos aspectos didático-metodológicos norteadores do ensino da Escola Tradicional e da Escola Nova. Explica que, na escola tradicional, “tomando-se a expressão em sentido pejorativo”, ministrava-se, geralmente, à criança, a “ciência feita”.

Nada de pesquisa, nenhum esforço para conquistar a ciência. A investigação era termo desconhecido, a iniciativa do aluno, quebra de disciplina. O essencial era que os imaturos gravassem, na memória, umas tantas informações... e a missão da escola no tocante aos conhecimentos indispensáveis a todo indivíduo de determinada sociedade, estava realizada. A didática reduzia-se a uma mnemônica. O professor mais esperto era o que descobria ou catalogava maior número de “regrinhas” mnemônicas: meros expedientes para gravar melhor a ciência feita. A observação e a experiência eram empecilhos que dificultavam o ensino. Por que devia a criança trabalhar dias e dias para descobrir qualquer coisa, se a professora em poucos minutos lhe dizia tudo? Por que tanto esforço, se o resultado era tão fácil de alcançar? Por que realizar experiências, se a professora “explicava” em meia dúzia de palavras, como se fazia e que fenômeno seria observado? Era ilusão – que tanta gente alimenta em nossos dias – de que o saber se transplantava do cérebro do professor para a cabeça do aluno, da página do livro para a inteligência da criança. (...) Assim, como dois pontos determinam a posição de uma reta, duas palavras definem a escola tradicional: explicar – memorizar. Explicar era a função do professor. Memorizar, a tarefa que incumbia ao aluno.

Para ilustrar a prática docente corrente, oferece como exemplo as experiências vivenciadas enquanto diretor de escolas, revelando um professorado ainda muito apegado às convenções e metodologias que denomina de tradicionais e antigas.

E professores havia que, não só não permitiam aos alunos a liberdade de opinião, como também não lhe concediam a forma de expressá-la: a lição devia ser repetida *opsis litteris*, sem discrepâncias (SCARAMELLI, 1931c, p. 16).

Aí está como se matavam, no nascedouro, as personalidades que desabrochavam para a vida e para a glória (SCARAMELLI, 1931c, p. 17).

José Scaramelli (1931c, p. 67) defende que não falta boa vontade, nem competência ao nosso professorado para prover a implantação do ensino renovado, mas, faltam aos Estados, os técnicos capazes de orientá-los convenientemente.

Repitamo-lo: faltam os técnicos que se dediquem a esses estudos especializados e que tenham o santo estoicismo, a sublime renúncia, de ficar na sombra, a fim de que os “predestinados” da cultura geral e superficial deslumbrem, como sóis coruscantes, a multidão ignara, que aplaudem sempre, delirantemente, todos os messias de... marionetes e crucifica os verdadeiros apóstolos.

A Escola Nova para ele somente será uma risonha realidade no ensino primário brasileiro, quando a formação do magistério, em sua integralidade, fundar-se em seus preceitos: “a Escola Nova será uma risonha realidade quando o magistério, na sua totalidade, se constituir de professores que se tenham educado nela. Antes dessa data continuaremos, provavelmente, no terreno experimental” (SCARAMELLI, 1931a, p. 18).

Ciente da singularidade e das limitações do contexto educacional brasileiro, preocupado em desvelar os preconceitos erigidos em relação à Educação Nova, elucidando, em uma linguagem de fácil entendimento e em demonstrações de cunho prático, as vantagens e contribuições que este ensino proporciona à infância brasileira, José Scaramelli dedica-se a construir um esboço do sistema escolanovista voltado à realidade de seu país. Em seu esforço – confessa que, galgando tímidos passos – para propiciar a Escola Nova Brasileira, procura evitar os erros de seus contemporâneos que propagam uma suposta pedagogia renovada por meio de cópias, traduções e frases feitas. Afirma que os sistemas educativos não se transplantam e que a Escola Nova Brasileira que propõe, funda-se não em cópias e traduções de autores, mas na assimilação da essência desta filosofia, que pudesse contribuir e servir à realidade de nossas escolas.

Para as linhas gerais do sistema (...) não copiei, nem traduzi autores. Li as obras de Dewey, Decroly, Ferrière, Lombardo-Radice, Demolins e tantos outros. Os seus ensaios práticos não me fascinaram. Interessou-me vivamente a essência da doutrina, que procurei assimilar na medida que me era possível. Habitado a pensar com a minha cabeça, não sei rezar pelas cartilhas alheias. Por isso não me preocupei

em ser fiel aos Mestres, quer na doutrina, quer na prática. Se há neste opúsculo, pontos de contato com as teorias dos autores mais em voga, no momento incerto que passa, é porque, em muitos casos, eles têm-me servido como ponto de referência. Nada mais (SCARAMELLI, 1931a, p. 7).

Assegura que a importância da disseminação dos princípios escolanovistas consiste em uma melhor compreensão e debate de seus princípios para o aperfeiçoamento e adequação do processo de ensino da infância brasileira. Eis, então, que se dedica a deslindá-los, oferecendo um esboço didático-metodológico para a realidade de nossas escolas. O capítulo que segue terá como intuito sua apresentação.

5. O ESBOÇO DE UM SISTEMA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DA DIDÁTICA E METODOLOGIA ESCOLANOVISTA PROPOSTAS POR JOSÉ SCARAMELLI À REALIDADE BRASILEIRA

Le savoir humain, tel que le savant l'envisage, n'a aucune relation directe avec l'expérience actuelle de l'enfant. Il est hors de son horizon (DEWEY).

Com o intuito de elucidar e disseminar os preceitos da Escola Nova, refletindo sobre sua adequação e adaptação à realidade das escolas brasileiras, José Scaramelli procura, em uma linguagem simples, de fácil entendimento ao professor primário, discutir os conceitos dos grandes sistemas de pensamento de teóricos representantes do Movimento Internacional da Educação Nova. Para isso, além de abordar os fundamentos teóricos que fundamentam sua didática e metodologia, evidenciando a superioridade de seu ensino frente aos modelos vigentes, indica orientações de cunho prático, planejamentos e modelos de aulas a serem aplicadas e adaptadas pelo professor à sua realidade, demonstrando a simplicidade de sua implantação.

Como síntese dos princípios orientadores para a implantação didático-metodológica da pedagogia renovada elabora, ainda, uma espécie de catecismo. Quanto ao entendimento da palavra catecismo, adverte que a empresa, não em seu sentido pejorativo, de processo mecânico de um aprendizado pela memória, sem uma apreensão da significação do aprendido; mas, *catecismo* no sentido de vulgarizar a essência de uma doutrina que pretende tornar-se ativa, penetrando facilmente na massa dos homens, passando da teoria à prática. Este mesmo espírito permanece em suas obras voltadas para o público infantil: “eu apenas procurei por a matéria ao alcance dos pequeninos: mero trabalho vulgarizador” (SCARAMELLI, 1932, Prefácio).

Das obras localizadas e analisadas, a *Coleção Escola Nova Brasileira* é a que encerra de forma mais explícita e detidamente os fundamentos teórico-práticos escolanovistas que estruturam as categorias de didática e metodologia propostas no esboço do sistema de pensamento relativo ao ensino da infância brasileira de José Scaramelli. Ana Mae Barbosa (2011), em seu livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*⁴⁵, ao analisar as interpretações de Dewey sobre a arte consumatória por educadores brasileiros, dentre eles, a experiência de

⁴⁵ Esta obra, referente à tese de doutorado da autora, foi inicialmente publicada, em 1982, com o título: *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*, sendo este substituído, posteriormente, por *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*.

José Scaramelli na Reforma Pernambucana, afirma que, “no Brasil, a contribuição mais significativa na propagação da ideia e da prática da arte como instrumento para ajudar a formação do conceito foi a do grupo dos Reformadores da Educação de Pernambuco, durante o Movimento da Escola Nova (1927 - 1935)” (BARBOSA, 2011, p. 136). Para a análise deste conceito, escolhe a *Coleção Escola Nova Brasileira*, afirmando que, de todos os livros escritos em relação a este movimento, esta coleção é a que “apresenta as descrições mais claras de lições reais, demonstrando a prática em todas as áreas na sala de aula. (...) Além disso, Scaramelli apresenta algumas abordagens teóricas da educação” (BARBOSA, 2011, p. 137), o que tornaria possível saber sobre a verdadeira prática que foi introduzida em sala de aula. Por meio desta coleção, mais especificamente, serão, portanto, analisadas as categorias propostas por este estudo. A exposição de seus princípios seguirá respectivamente a discussão teórica dos fundamentos didáticos que fundam o esboço de seu sistema de pensamento, seguindo-se a apresentação da metodologia da Escola Nova que considerava adequada a infância brasileira.

5.1. A DIDÁTICA ESCOLANOVISTA: PILARES EDIFICADORES DE UM SISTEMA DE ENSINO PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA

Um professorado, sem sólida base didática, não poderá cumprir a missão que lhe incube com proficiência necessária. A maioria dos fracassos do nosso ensino senão todos têm suas raízes no terreno mal acanhado pela didática. Onde escasseia a técnica, a eficiência é falha e somente uma dedicação fora do comum poderá supri-la (SCARAMELLI).

A Didática da Escola Nova, constituída mediante os preceitos científicos que orientam a atividade educativa, visando tornar a transmissão do conhecimento mais eficiente, debruça-se, segundo José Scaramelli (1931d), sobre os aspectos relativos à origem, essência (o que é?) e função do conhecimento, à compreensão de como se aprende e à indicação de princípios orientadores para o ensino. A origem do conhecimento é abordada pelo autor, a partir de uma recapitulação relativa às bases filosóficas da didática, passando em revista os grandes sistemas históricos da ideologia, desde as teorias consideradas clássicas até às que considera modernas. Num primeiro momento expõe sucintamente as correntes filosóficas clássicas, evitando, nesta explanação, pronunciar críticas ou suscitar qualquer discussão. Limita-se apenas a apresentá-las e agrupá-las de modo sintético, conforme suas aproximações.

Na categorização que realiza, situa a discussão em duas grandes correntes teóricas: o racionalismo – que considera o pensamento, isto é, a razão como fonte principal do conhecimento, concebendo, portanto, todas as ideias como adquiridas por meio dos sentidos – e o empirismo – que admite a experiência como a fonte única do conhecimento humano, suscitando, assim, a ideia de *inatismo*, ou seja, de que as ideias seriam inatas.

Dentre os representantes da corrente filosófica que considera a origem do conhecimento como *inato*, José Scaramelli destaca Platão, Descartes e Leibnitz. O *ontologismo* de Malebranche, Gioberti, Rosmini; o *tradicionalismo rigoroso* contido em De Bonald e Lamennais e o *tradicionalismo mitigado* envolvendo Bonnetty e Ventura; o *empirismo*, subdivido no *sensualismo* de Locke e Condillac, no *associacionismo* de A. Bai e Stuart Mill e no *evolucionismo* de Herbert Spencer; o *criticismo kantiano* e o *psicologismo tradicional* de Aristóteles e São Tomás de Aquino consistiriam nos representantes da concepção que admite a origem do conhecimento como *adquirido* por meio da experiência. A revisão das escolas filosóficas clássicas serve de alicerce para que o autor lance a tese de que “as teorias modernas estavam, por assim dizer, em gérmen umas, e explícitas outras, na escolástica e o que lhe permitiu o desenvolvimento que atingiram na atualidade, foi o progresso científico de nossos dias” (SCARAMELLI, 1931d, p. 44).

Voltando-se ao exame das teorias modernas, José Scaramelli (1931d, p. 47) introduz a questão da *origem do conhecimento* a partir da discussão sobre os aspectos biológicos e psicológicos do ser. Explica que a atividade psicológica difere da atividade biológica. Esta constatação explica a existência da Psicologia como ciência independente. Entretanto, as duas ordens de relação se implicam, existindo entre ambas certa continuidade, “tal como acontece entre as relações físicas e as relações mecânicas”. Segundo afirma, as teorias biológicas têm demonstrado que um organismo, para viver, precisa funcionar. Funcionar significa equilibrar-se e adaptar-se constantemente ao meio – daí a abstração das noções explicativas gerais de evolução, de função, de adaptação, de seleção natural etc. –. Da mesma forma, um organismo dotado de atividade psicológica, isto é, “para o qual a experiência aparece como submetida a certas variações individuais” (SCARAMELLI, 1931d, p. 48), não escapa a essa lei. A análise experimental tende também a mostrar que a atividade psicológica se manifesta como uma condição nova de adaptação, de funcionamento e evolução necessários aos organismos, quando atingem certo grau de complexidade.

As relações, nas quais essa atividade se decompõe, são, portanto, subordinadas a evolução e ao funcionamento de um determinado ser num determinado meio; impostas pela evolução, elas servem em seguida para, estabelecer um contato mais estreito, um equilíbrio mais perfeito, entre o organismo e o meio: são funções novas e necessárias desse ser (SCARAMELLI, 1931d, p. 48).

Acrescenta que, tendo o progresso da Psicologia conduzido à Psicologia Fisiológica e à Psicologia Patológica – que são o conjunto de experiências psicofisiológicas – e a psicologia funcional, não se poderia, portanto, estudar a atividade consciente sem se considerar suas relações com a atividade biológica e como um conjunto de novas funções que se unem às funções orgânicas para assegurar a existência do indivíduo e da espécie.

De acordo com José Scaramelli (1931d, p. 49), da mesma forma que, no terreno do experimental e científico, nada autoriza considerar conscientes todas as manifestações de vida, nada, porém, o impede. Para ultrapassar as conclusões autorizadas pela observação e pela experiência, não podemos falar de consciência nos seres que parecem realizar uma escolha entre diversos movimentos, em virtude de uma noção mais ou menos confusa de sua existência e do meio exterior. As excitações do meio produzem movimentos (sensações) diversos que podem estar em conflito entre si. “A energia que fazem nascer no animal não se gasta toda imediatamente, mas constitui uma reserva, (...) que permitirá ao animal agir sem excitação externa”. Esses movimentos podem ser úteis, quando permitem equilibrá-lo e adaptá-lo ao meio; ou nocivos, quando provocam sua decadência ou morte. A prática indiferenciada dos atos úteis e nocivos conduzirá o animal à ruína. Somente subsistirão aqueles que se tornarem capazes de distinguir os movimentos úteis dos nocivos, tornando complexa sua organização para que as excitações do meio provoquem reações apropriadas imediatamente. Nesta ocasião é que parece, ainda de maneira confusa, surgir a consciência. A partir desse momento começam a se distinguir as reações nocivas das reações úteis.

As reações nocivas trazem um desequilíbrio entre o organismo e o meio, acarretam uma desagregação, uma desorganização. As reações úteis, ao contrário, fortificam o organismo, pois colocam nas melhores condições de existência, ou, pelo menos, o mantêm em bom estado. A dor é paralela a uma desagregação do organismo; o prazer é paralelo a um estado normal (SCARAMELLI, 1931d, p. 50).

A aquisição da vida psicológica ocorre a partir das primeiras sensações de um ser vivo. Quando este sente algo pela primeira vez, adquire a noção de que certas reações e certos movimentos são agradáveis e outros desagradáveis, sendo levado a repetir os primeiros

e evitar os segundos. A consciência parece surgir a princípio como função afetiva e motora, na qual a primeira se superpõe à segunda para guiá-la e esclarecê-la. “Suas primeiras noções foram o sentimento vago de um movimento, e a apreciação vaga de seus resultados sob a forma de prazer e de dor” (SCARAMELLI, 1931d, p. 51). Aos poucos as noções vagas se afinam, há a distinção das diferentes reações, precisando seus efeitos. Inicia-se, então, o despontar da vida representativa, do conhecimento, da representação dos objetos exteriores e de si mesmo. “É como um refinamento da vida afetiva – afeição agradável ou desagradável, que vai desaparecendo, que se vai afastando, diante da percepção das causas que a produzem –, percepção que tem um interesse vital”. A consciência é, portanto, uma modificação útil, mais uma probabilidade de sobrevivência, que permite aos seres, “pela noção que lhes dá de sua organização, de seu poder, e do meio exterior”, dirigir melhor os próprios movimentos e adaptar-se mais facilmente ao meio (SCARAMELLI, 1931d, p. 52).

A princípio é faculdade de retenção e de assimilação pela memória, que não é mais o aspecto consciente do hábito e da assimilação biológica. Guardará por isso a recordação de todos os atos úteis. A consciência é também faculdade de dissociação e, portanto, de escolha, e de atenção, para discernir os atos que importa realizar ou evitar. É finalmente faculdade de associação e por isso permite repetir os atos úteis, cada vez que o meio apresenta circunstâncias semelhantes, ou de reunir as recordações de casos semelhantes ou aproximados, para enfrentar, com o auxílio de todas as experiências antigas, as novas dificuldades (SCARAMELLI, 1931d, p. 52).

A vida motriz, a afetiva e a representativa se organizam e se desenvolvem por meio de uma seleção rigorosa das sensações experimentadas, mantendo-se e progredindo somente aquelas que permitem uma adaptação cada vez mais elaborada diante das inúmeras circunstâncias vivenciadas pelo ser. O desenvolvimento desse processo proporcionará a formação de uma unidade cada vez mais coerente da vida psicológica. Mediante a totalidade de sua experiência, o indivíduo é capaz de enfrentar quaisquer circunstâncias. Motricidade, afetividade e inteligência complicam-se para adaptarem-se a objetos mais complexos e numerosos. A espontaneidade dá lugar à reflexão, subordinando a vida afetiva à intelectual, proporcionadora de noções mais precisas, seguras, úteis e práticas. Os estados psicológicos obsoletos tendem gradualmente a tornarem-se automáticos ou inconscientes “para não atrapalhar a consciência de entulhos inúteis” (SCARAMELLI, 1931d, p. 54).

A vida não é possível se o ser não conserva da experiência o que lhe é útil, e se a experiência não se limita às circunstâncias que deve enfrentar. A prática de cada dia, nos séculos dos séculos, escolheu, recortou, sintetizou, organizou os elementos da experiência, segundo as necessidades da espécie e do indivíduo. Daí o aspecto

subjetivo, individual da experiência; daí as relações e as condições psicológicas de que depende. Eis por que toda a vida consciente, ao invés de reproduzir única e simplesmente a experiência pura, nos apresenta uma experiência deformada após suas necessidades particulares, moldadas pela prática (REY, 1927 *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 54).

Para tratar do aspecto relativo a *o que é o conhecimento*, o autor se fundamenta na *Teoria do Conhecimento* de Dewey. Inicia a exposição pela compreensão do papel do cérebro no processo de desenvolvimento do conhecimento, relembrando que os progressos da fisiologia e da psicologia permitiram mostrar a conexão entre a atividade mental e o sistema nervoso. Embora haja quem estabeleça o dualismo entre corpo e cérebro, o sistema nervoso “é tão somente um mecanismo especializado para manter a colaboração conjunta de todas as atividades corporais. Ao invés de manter-se isolado dessas atividades, como órgão de conhecimento, funciona como um órgão de coordenação da resposta motora” (SCARAMELLI, 1931d, p. 57), efetuando o ajustamento recíproco dos estímulos recebidos do meio e da resposta adequada. Enfatiza que o ajustamento é recíproco: o cérebro proporciona a atividade orgânica para reagir sobre um objeto em resposta à estimulação sensível, ao mesmo tempo em que esta resposta determina e modela o estímulo seguinte. Portanto, o “cérebro é um mecanismo destinado a uma constante reorganização da atividade para manter-lhe a continuidade, isto é, para introduzir na ação futura às modificações requeridas pelo que já foi feito” (SCARAMELLI, 1931d, p. 58).

A teoria do conhecimento – completa o autor – conta com um importante instrumento: o método experimental, capaz de obter o conhecimento e de distingui-lo da mera opinião devido aos procedimentos de descoberta e verificação simultânea de prova. Este método estrutura-se a partir da concepção do conhecimento enquanto uma atividade que produz mudanças físicas nas coisas. “Fora de tais mudanças específicas, nossas crenças são somente hipóteses, teorias e sugestões que hão de ser concebidas como tentativas e utilizadas como indicações de experiências que se faz mister ensaiar” (SCARAMELLI, 1931d, p. 59). Seus procedimentos oferecem garantias na medida em que a antecipação das consequências futuras se faz sobre a base de uma observação das condições presentes. O autor afirma que a experimentação não equivale, portanto, a uma reação cega.

O aspecto da didática relativo a *como se aprende*, é examinado por José Scaramelli sob a ótica da *Teoria do Reflexo Condicionado*, uma vez que entende o processo de aprendizado como a aquisição de um comportamento modificado. Sua explicação segue a descrição de experimentos controlados em laboratório por Pavlov acerca da produção de

saliva em cães expostos a diversos estímulos palatares. Explica que, nestes experimentos, observou-se que algumas respostas comportamentais inatas, como o ato reflexo de salivação do cão diante da visão de um pedaço de carne, poderiam se desencadear mediante a associação de excitantes artificiais⁴⁶ – como o toque de uma campainha – ao excitante natural – carne –, originando o reflexo condicionado, aprendido através do emparelhamento de situações agradáveis ou aversivas, simultâneas ou posteriores.

Se mostrarmos um pedaço de carne a um cão, antes mesmo de lhe dar, veremos que o cão produz certa quantidade de saliva. (...) A secreção de saliva, realizada pelo cão, é um ato reflexo. (...) Não há quem não conheça um ato reflexo. Se um objeto se aproxima repentinamente de nossos olhos, fechamos as pálpebras, incontinentemente; se estamos dormindo e alguém nos vier tocar a ponta do nariz com uma pena de ave, realizamos imediatamente o movimento necessário para furtar-nos ao toque da pena. São os atos reflexos. (...) Pavlov fazia soar uma campainha e, logo após, mostrava o pedaço de carne ao cão. Verificava-se a secreção salivar. Nos primeiros dias, bastava que o cão ouvisse o som da campainha para salivar. O som da campainha era, a princípio, um excitante indiferente ao animal. A carne era o excitante eficaz. Tendo-se o som associado à visão da carne, passou a ser também um excitante eficaz. O reflexo salivar produzido pela visão da carne chama-se reflexo puro (...) reflexo inato, reflexo permanente, reflexo genérico, reflexo absoluto. O reflexo salivar, provocado pelo som da campainha, denomina-se reflexo condicionado, reflexo temporário, reflexo adquirido, reflexo individual (SCARAMELLI, 1931d, p. 69).

Para a conservação do reflexo condicionado – explica o autor – é necessário que, periodicamente, o excitante artificial atue juntamente com o excitante natural. Se essa condição não se realizar, o reflexo condicionado poderá enfraquecer e, até mesmo, se extinguir. Um reflexo condicionado pode constituir-se com o auxílio de outro reflexo condicionado mais antigo, formando-se assim, cadeias de reflexos condicionados. Por meio dos reflexos condicionados pode-se formar o hábito e, mesmo, um complexo emocional (SCARAMELLI, 1931d, p. 73).

Se desejarmos que um animal doméstico se aproxime de nós quando pronunciamos certa palavra: “venha”, por exemplo, oferecemos-lhe, quando presumimos que está com fome, o alimento favorito, tendo o cuidado de pronunciar antes a palavra convencionada: “venha”. Depois de alguns dias, basta pronunciar a palavra para que o animal se aproxime. Que é que, geralmente, acontece, nesses casos: ora dizemos “venha” e damos alimento ao animal, e ora não. Passado certo tempo, o animal atende ao apelo toda vez que pronunciamos a palavra, muito embora não mais lhe ofereçamos o alimento nessas ocasiões. Formou-se, então, um hábito.

Certo indivíduo, que representaremos pela letra X, quando criança, viu uma mulher doida. Ficou cheio de pavor. As pessoas da família, que observaram o fato, quando queriam meter-lhe medo, diziam-lhe: “Aí vem a mulher doida!” O pequeno

⁴⁶ Também denominado de *excitante condicionado* ou *agente condicionado*.

agarrava-se aos pais, trêmulo e assustado. A noite, nas proximidades da casa, numerosos sapos *orquestravam*, num charco. Um dos *orquestrantes* produzia um ruído, que se percebia distintamente. – “É a mulher doida! Exclamavam todos. E o pequeno encolhia-se, cheio de terror, bem perto das pessoas que julgava capazes de livrá-lo da mulher doida, caso aparecesse. Formou-se um complexo emocional. Atualmente o sr. X perdeu inteiramente o medo as mulheres doidas, mas a noite, quando houve aquele ruído, que agora atribui a um sapo, sente uma estranha emoção, mista de pavor e medo.

Analisando a situação acima, José Scaramelli explica que o pavor da criança diante da mulher doida representa uma reação natural, um reflexo absoluto, e as ameaças de “mulher doida” e o ruído formaram o complexo emocional. Embora os intermediários tenham deixado de atuar, a reação natural e o reflexo condicionado – “mulher doida” e o ruído – continua eficaz, provocando ainda o reflexo emocional do medo. Com isso, conclui: “vê-se, portanto, que o reflexo condicionado explica todo o comportamento adquirido, inclusive os próprios complexos emocionais da psico-análise” (SCARAMELLI, 1931d, p. 75).

José Scaramelli (1931d) acrescenta que as experiências têm demonstrado que, do mesmo modo que se formam os reflexos condicionados, assim se realiza a inibição condicionada. As mesmas leis que atuam para a constituição do primeiro são também aplicáveis à inibição de certos comportamentos. Os reflexos inatos são funções dos centros nervosos inferiores – medula, bulbo – e os reflexos condicionados são funções dos centros nervosos superiores – hemisférios cerebrais. De modo geral, a atividade nervosa é composta de fenômenos de excitação e inibição, assemelhando-se a duas eletricidades: positiva e negativa. As leis fundamentais do trabalho dos hemisférios cerebrais constituem-se pela *lei de irradiação da excitação* e da *lei da concentração da excitação*. A *lei da irradiação da excitação* constitui-se pela generalização imediata de qualquer excitação que chega aos hemisférios cerebrais, irradiando-se por toda a extensão destes.

Se, por exemplo, o ruído de um metrônomo se torna o excitante condicional das glândulas salivares, os outros ruídos, que se produzem a seguir, provocarão a princípio, também a salivação. Se, por meio de picadas repetidas num mesmo ponto da pele (excitante condicional) obtemos uma secreção salivar, quando picamos outros pontos do tegumento, obteremos igualmente certa quantidade de saliva. Isso prova que a excitação se propagou nos hemisférios e que todos os pontos da região cerebral, correspondentes à pele, reagem da mesma forma (SCARAMELLI, 1931d, p. 75).

A *lei da concentração da excitação* compõe-se da concentração progressiva da excitação em uma região ou em um ponto do cérebro

Vamos supor que se obteve, num cão, uma reação condicionada pelo metrônomo, e que provocávamos o reflexo, várias vezes seguidas. A princípio os outros sons também promovem a reação, mas, pouco a pouco, esses outros sons cessam de agir e chegará o momento em que somente o ruído do metrônomo continuará eficaz. Essa concentração pode ir mais longe. Se o metrônomo provoca a reação com a frequência de 100 pancadas, o animal permanece indiferente quando se altera essa frequência, reduzindo-a, por exemplo, a 96 (SCARAMELLI, 1931d, p. 76).

Souplet⁴⁷ (*apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 80), afirma que, uma vez encadeados, as sensações e os impulsos motores se repetem na ordem das excitações que as produziram. A cadeia de sensações está ligada a antecedentes psicológicos cada vez mais antigos. “A cadeia alonga-se por adjunção remontando às primeiras sensações provocadas; e os elos da cadeia repassam da memória em sentido contrário”, formando assim, a *lei da recorrência*.

O aspecto da didática que trata de *como se aprende*, além de contar com o processo de desenvolvimento dos reflexos condicionados e da lei de recorrência, apoia-se, conforme concebe José Scaramelli (1931d, p. 80), na *Teoria do Interesse Transferido* de Dewey. Com base na obra *Vida e Educação* deste autor, assinala que a base da psicologia do interesse pode ser definida da seguinte forma: “um interesse é, primariamente, uma forma de atividade própria do organismo, isto é, uma forma de evolução ou crescimento que se realiza através da atividade de tendências nascentes”. Por vezes, esta atividade é *direta e imediata*, enquanto que, em outros casos, tem-se um *interesse diverso*. O *interesse direto* ou *imediatamente* “entra em marcha, sem nenhum pensamento de qualquer outra coisa. Satisfaz-se de si e por si mesma. O seu fim é a própria atividade, não havendo, na mente, nenhum intervalo entre elas e os meios. (...) A experiência tal qual se realiza é suficiente por si mesma” (SCARAMELLI, 1931d, p. 81). No *interesse indireto* ou *mediato* temos o interesse diverso: “coisas indiferentes ou mesmo repulsivas tornam-se muitas vezes interessantes, logo que percebemos as relações e ligações que fazem nascer e de que não tínhamos tomado consciência”.

A teoria musical e a técnica manual necessárias ao piano, em que a criança não tem interesse algum quando apresentadas isoladas, como fins em si mesma, tornam-se fascinantes quando o aluno percebe o seu lugar e a sua função no desenvolvimento perfeito do seu gosto pelo canto e pela música. Tudo depende, portanto, dessas relações e da percepção dessas relações (DEWEY⁴⁸ *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 82).

⁴⁷ SOUPLET, P. Hachet. *Théorie et applications grêchologiques du dressage*. [S.l.: s.v., s/d].

⁴⁸ DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

Segundo o autor, o meio social pode dirigir a nossa atividade por meio do treino ou da educação. O treino nos levaria apenas a “certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente” (SCARAMELLI, 1931d, p. 83). Consistiria no “primeiro resultado rude e áspero de nosso contato com outras pessoas e com um meio social de convenções” (p. 83). Quando uma criança é levada a fazer uma reverência a uma pessoa que entra em uma sala, sob a ameaça de castigo, ela provavelmente ganhará esse hábito. Apesar das aparências externas, de cortesia, estarem presentes, é possível não haver cortesia alguma no seu sentido genuíno. A criança não participou da significação social do hábito, ganhando tão somente, através de estímulos, uma conformidade mecânica para a impressão desse hábito. “Pode chegar a ser um esplêndido exemplar de ‘bicho ensinado’, mas não se educou”. O treino consistiria, portanto, em uma forma preliminar e incompleta de educação. “Muitas das atividades chamadas educativas, a que forçamos as crianças, não vão além desse nível rudimentar” (p. 83). A verdadeira educação deve, porém,

levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições puramente externas. A criança deve associar-se a experiência comum, modificando de acordo com ela seu estímulo interno, e sentindo, como próprio, o êxito ou o fracasso da atividade. É nesse sentido que toda a educação é social, sendo, como é uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum (SCARAMELLI, 1931s, p. 84).

Pois, uma coisa é tornar um conhecimento interessante, fazendo-o acompanhar de impressões que costumam causar uma reação agradável e, outra coisa, radicalmente diferente, é torná-lo interessante a partir de sua introdução na vida infantil, como meios legítimos de levar avante uma atividade, que pelas crianças se vai efetivar. Neste último caso, adverte: interesse não significa “excitação devido à associação de coisas sem valor ao conhecimento, mas este se torna interessante por sua função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma atividade” (SCARAMELLI, 1931d, p. 85).

José Scaramelli (1931d, p. 85) explica que as formulações teóricas de Dewey e Pavlov se aproximam e complementam-se. As experiências realizadas por Pavlov se caracterizam por “eliminar a consciência, não das experiências, mas na interpretação dos fatos observados. Ora, na educação realizada na escola, a intenção de quem vai aprender tem singular importância”. O reflexo condicionado, de acordo com o autor, tudo explica: “é o denominador comum de todos os fatos que a psicologia científica pretende esclarecer”. Por meio dele pode-se explicar tanto o bom, como o mau comportamento: “como se adquire o

vício de fumar e o hábito de ser cortês para com as senhoras”. Portanto, se a teoria de Pavlov é capaz de explicar a boa e a má conduta, as formulações de Dewey nos proporcionarão “excelentes conselhos para ir pelo bom caminho” (SCARAMELLI, 1931d, p. 86).

A *função do conhecimento*, de acordo com José Scaramelli (1931d, p. 60), consiste em “fazer com que a experiência seja *livremente* eficaz para outras experiências”. A noção de *livremente* estabelece a diferença entre o princípio do conhecimento e do hábito. O hábito deve ser entendido como uma modificação sofrida pelo indivíduo em virtude da experiência, que predispõe uma ação mais fácil e eficaz para uma experiência análoga no futuro. Isso significa que o hábito também exerce a função de “tornar eficaz uma experiência para as experiências subsequentes”, desempenhando satisfatoriamente seu papel dentro de certos limites. Apartado do conhecimento, porém, o hábito não dá margem à mudança de condições (às novidades), uma vez que sua tarefa “supõe a semelhança essencial da nova situação com a antiga”. Já o conhecimento é considerado como uma percepção das conexões da aplicabilidade de um objeto em uma dada situação. O autor explica que não atuamos da mesma forma em todas as situações, porque não tomamos um conhecimento de modo isolado e de forma descontínua, mas o consideramos em conexão com outros acontecimentos, respondendo às suas conexões e, não simplesmente, a sua ocorrência imediata. No que diz respeito ao conhecimento, nossa atitude é mais livre, pois o focalizamos sob o ângulo de suas conexões.

A verdadeira significação do conhecimento – esclarece o autor – é contrária à concepção difundida por muitas escolas filosóficas, que o consideram como algo completo em si, “independente de sua validade para o manejo que se há de ser” (SCARAMELLI, 1931d, p. 62). Esta omissão o vicia e o torna responsável por certos métodos pedagógicos, condenados por uma concepção adequada do conhecimento. Basta citar o que se considera na escola como aquisição de conhecimento, para comprovar a carência de conexão com a experiência que os estudantes estão alcançando. Difunde-se, igualmente, a crença de que a simples apropriação da matéria que se armazena nos livros, constitui conhecimento. Porém, assegura-se que nada há que proporcione aos discípulos o conhecimento, a não ser o que aprendem, encontrando-o na experiência e em função da experiência. As teorias em contraste com o método de conhecimento que apresenta, correspondem a uma predominância exclusiva do particular – do fato simples, como o *sensualismo* –, ou o prevailecimento do geral – estabelecimento de meras relações, como o *racionalismo*. Em contrapartida, na concepção do conhecimento real na

teoria pragmática – teoria do método de conhecimento apropriada pelo autor –, a função particular trabalha conjuntamente com a generalizadora.

Se uma situação é confusa, precisamos esclarecê-la: há de resolver-se em detalhes tão definidos quanto possível. Os fatos e as qualidades específicas constituem os elementos do problema, que se há de resolver, e se especificam mediante nossos órgãos sensíveis. Ao formular o problema podem chamar-se particulares porque são fragmentários. Embora nossa tarefa consista em descobrir suas conexões e combiná-las entre si, para nós são parciais em todo o tempo. É necessário dar-lhes uma significação, que lhes falta quando são formulados (SCARAMELLI, 1931d, p. 63).

José Scaramelli (1931d, p. 64) explica que tudo o que há de ser conhecido, necessitando a elaboração de uma significação, se oferece como particular. Enquanto que, aquilo que já é conhecido, “se foi elaborado com a tendência de torná-lo aplicável ao domínio intelectual de novos dados particulares, é geral em sua função”. Essa generalidade se constitui pela função de introduzir conexões naquilo que ficaria desconexo. Portanto, “todo o fato é geral se o utilizamos para dar significação aos elementos de uma nova experiência”. Neste processo, a *Razão* consiste, justamente, na habilidade de recolher a matéria da experiência anterior, fazendo percebê-la como matéria de uma nova experiência.

Uma pessoa é razoável na medida em que permanece habitualmente acessível à visão de um acontecimento que lhe fira os sentidos não como coisa isolada, mas em suas conexões com a experiência comum da humanidade. Sem os dados particulares, tais como são discernidos pela resposta ativa dos órgãos sensíveis, não há materiais para o conhecimento, nem para o desenvolvimento intelectual. Sem colocar estes materiais na trama da significação elaborada na experiência ampla do passado – sem o uso da razão ou do pensamento – os dados particulares são meras excitações ou irritações. O erro das escolas sensualistas e racionalistas consiste em não considerar que a função do estímulo sensível e do pensamento é relativa à experiência reorganizadora para aplicar o velho ao novo e, portanto, para manter a continuidade ou a consciência da vida (SCARAMELLI, 1931d, p. 64).

O traço essencial do pragmatismo, segundo o autor, está “em manter a continuidade do conhecer como uma atividade que modifica deliberadamente o meio” (SCARAMELLI, 1931d, p. 65). Para esta teoria,

o conhecimento, em seu sentido restrito de algo possuído, compreende nossos recursos intelectuais, todos os hábitos que fazem inteligentemente nossa ação. Somente o que se organizou em nossa disposição e nos dá capacidade para adaptar o meio às nossas necessidades e adaptar nossas necessidades e desejos à situação em que vivemos pode chamar-se realmente conhecimento. O conhecimento não é justamente algo de que temos consciência senão que consiste na disposição que utilizamos conscientemente para compreender o que agora ocorre. O conhecimento, como ato, consiste em trazer a consciência algo de nossas disposições com o fim de fortalecer uma perplexidade, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos (DEWEY⁴⁹, 1927 *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 65).

Com base na concepção pragmatista que admite que a função do conhecimento é refazer e reorganizar a nossa experiência, que um novo conhecimento é uma nova experiência e que cada experiência nova reconstrói e reorganiza a experiência anterior, ou seja, educa, José Scaramelli (1931d) destaca três fatores responsáveis pelo desenvolvimento educativo: a) a estrutura nativa de nossos órgãos corporais e suas atividades funcionais, b) o uso a que se consagram as atividades desses órgãos sob o influxo das demais pessoas e c) sua interação direta com o ambiente. As condições para o adequado desenvolvimento do indivíduo ocorrem mediante a cooperação harmônica dos três fatores, sendo as atividades nativas dos órgãos a base desta cooperação. A defesa de sua tese apoia-se em três argumentos.

No primeiro, contesta a espontaneísmo de Rousseau, explicando que, diferentemente do que este supunha, não há um desenvolvimento espontâneo dos órgãos e faculdades nativas, ou seja, não há desenvolvimento independente de uso. “A estrutura e a atividade dos órgãos proporcionam as condições de todo o ensino ao seu uso; mas o desenvolvimento só se realiza pelo uso. Daí a missão do meio social em dirigir o crescimento consagrando os poderes ao seu melhor fim possível” (p. 96). Tomando o exemplo da linguagem, justifica que, embora o ponto de partida esteja na atividade nativa dos órgãos sensoriais – aparato vocal, órgãos da audição etc. –, cuja propensão para a classe de operações lhes é peculiar, a direção de seu aprendizado é dada pelo adulto. Portanto, não há atividade educativa, ou seja, reorganização consciente da experiência, sem que haja direção, governo, controle. “Do contrário, a atividade não será educativa, e sim caprichosa ou automática” (p. 97). Do ponto de vista educativo, o problema de direção é, segundo o autor, um problema de redireção.

⁴⁹ DEWEY, John. **Filosofia de la Educación**. [S.l.]: Ediciones de La Lectura, 1927.

Com efeito, a criança que aprende a falar não precisa de direção para conquistar a língua materna, - porque essa conquista se realiza na interação com o meio – mas de redireção, no sentido de se lhe corrigirem, ajustarem, economizarem e ordenarem as experiências educativas (SCARAMELLI, 1931d, p. 97).

Ao considerar que o desenvolvimento educativo tem como primeiro fator a estrutura dos órgãos corporais e suas atividades funcionais, José Scaramelli (1931d) atribui três conseqüências daí decorrentes: a necessidade da saúde e vigor do corpo, de a criança estar sempre em movimento, e o atendimento das diferenças individuais das crianças.

Seu segundo argumento volta-se para a defesa de que a “tarefa educativa consiste em proporcionar à criança o que não lhe concedeu a natureza, isto é, o hábito do controle social, a subordinação dos poderes naturais às regras sociais”. Considerado o princípio da eficácia social, declara: “a eficácia social não se alcança somente pela coação negativa (impedir as más ações) senão também pelo uso positivo das capacidades nativas nas ocupações que tem uma significação social” (SCARAMELLI, 1931d, p. 98).

Por fim, afirma que a “interação direta com o ambiente proporciona a cultura, experiência mais rica, ponto de vista mais amplo” (p. 98). Desse princípio deriva a definição de educação: “processo de reconstrução e reorganização da experiência pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos melhor para dirigir o curso de nossas experiências futuras” (SCARAMELLI, 1931d, p. 99).

Com base em tais argumentos, o autor compreende que a relação entre o programa escolar e a criança deve considerar os dois elementos fundamentais do processo educativo: a *criança* – considerada um ser imaturo, não evoluído – e certos fins, ideias e valores sociais representados pela *experiência amadurecida do adulto*. A adequada interação entre esses elementos engendrará o processo educativo. A criança, afirma:

vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo de sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem estar ou o de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais e não um sistema de fatos ou de leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo (SCARAMELLI, 1931d, p. 99).

No entanto, em oposição à disposição da criança, o programa escolar de estudos apresentado pela escola, “estende-se, no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço”. A criança é, então, arrancada de seu pequeno meio familiar e atirada à imensidão de um “mundo inteiro, até os limites do sistema solar. A

pequena curva de sua memória pessoal e a sua pequena tradição veem-se assoberbadas pelos longos séculos da história de todos os povos” (SCARAMELLI, 1931d, p. 100). Além disso,

a vida da criança é integral e unitária – é um todo único. Se ela passa, a cada momento, de um objeto para o outro, como de um lugar para outro, fá-lo sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo distinção consciente. A unidade de interesses pessoais e sociais que dirigem sua vida mantém coesas todas as coisas que a ocupam. Para ela aquilo que prende seu espírito, constitui, no momento, todo o universo, que é assim, fluido e fugidio, desfazendo-se e refazendo-se com espantosa rapidez. Esse, afinal, é que é o mundo infantil. Tem a unidade e a integridade da própria vida da criança (SCARAMELLI, 1931d, p. 100).

Ao entrar para o mundo escolar a criança se vê imersa em diversos estudos que dividem e fracionam seu mundo. A escola ainda classifica cada uma das matérias, retirando os fatos de seu lugar original e reorganizando-os em vista de um princípio geral. A experiência infantil – como afirma o autor – “nada tem de ver com tais classificações, as coisas não chegam ao seu espírito sob este aspecto. Somente os laços vitais da afeição e de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais” (SCARAMELLI, 1931d, p.101). José Scaramelli (1931d, p. 102) defende a necessidade de uma conciliação. Ambos, lados e condições, estão necessariamente relacionados ao processo educativo, uma vez que “ele é precisamente um processo de interação e ajustamento entre esses dois fatores: a criança e a experiência do adulto”. A solução para esse impasse implicaria a superação da ideia da existência de uma distinção qualitativa (não apenas em grau), entre a experiência infantil e as várias matérias de que se constrói o curso de estudo. Para isso, basta ver que:

Do lado da criança, (...) sua experiência já contém elementos – fatos e conhecimentos – exatamente da mesma natureza daqueles que compõem a matéria de estudos; e, o mais importante, que a sua experiência já implica atitudes, motivos e interesses que levaram a organização da disciplina de estudo ao nível que hoje ocupa. Da parte dos estudos, basta que os interpretemos como o desenvolvimento amadurecido das mesmas forças que operam na vida da criança, e que descubramos as fases que devem mediar entre a presente experiência infantil e seu enriquecimento progressivo (SCARAMELLI, 1931d, p. 102).

Sugere, então, que se abandone a noção de matérias como coisas fixas, integrais e alheias à experiência da criança e se evite pensar nessa experiência como em qualquer coisa rígida e acabada; mas que a veja em seu caráter embrionário, móvel e vital, pois, assim, se compreenderá que a criança e os programas escolares são simplesmente dois limites extremos do processo de ensino. Trata-se, pois, de “obter uma reconstrução que parta

da experiência infantil atual para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos ‘matérias de estudo’” (SCARAMELLI, 1931d, p. 103). Sob este aspecto, as diversas matérias são consideradas como experiências, as *experiências da espécie*. Pois encarnam

os resultados acumulados dos esforços, das lutas e dos sucessos da humanidade, apresentando-os, não como simples acumulação confusa de pedaços isolados de experiências, mas com um corpo de verdades organizado e sistemático, isto é, racionalmente formulado (SCARAMELLI, 1931d, p. 103).

José Scaramelli (1931d, p. 104) assegura que as verdades e os fatos que compõem tanto a experiência atual da criança como a matéria de estudo, constituem os termos, inicial e final, de uma só realidade. “Opor um ao outro, é opor a infância contra a madureza de uma mesma vida; é contrapor o impulso para crescer ao resultado final do crescimento; é dizer que a natureza e o destino se guerreiam na criança”. As matérias de estudo têm, portanto, a função de interpretar a natureza infantil. Sua utilização, no sentido de dirigir e guiar a educação, é uma expansão desse pensamento.

Interpretar é ver o fato em seu movimento vital, é vê-lo em relação ao crescimento infantil. E vê-lo desse modo, como parte do crescimento normal, é ter um critério para dirigir. Direção não é imposição externa. É a libertação do processo vital para o seu mais completo e mais adequado desenvolvimento (DEWEY⁵⁰, 1930 *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 104).

Outro aspecto para o qual o autor chama a atenção é que tanto a matéria quanto o método de ensino não devem ser tomados como “coisas separadas” no processo de ensino. Pois, sob esta perspectiva, a matéria converte-se em uma “classificação sistemática dos fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem” e o método limita-se a “expor os modos pelos quais o material pode ser melhor apresentado e impresso na mente dos discípulos, ou os modos pelos quais o espírito pode ser levado a absorver o material, facilitando sua aquisição” (1931d, p. 87). Em contraposição a esta visão, indica o conceito de método empregado na obra *Materias y Metodos de la Educación* de Dewey, que consiste na

combinação *do* material que o torna mais eficaz ao uso. O método não é exterior ao material. É um tratamento *do* material com o menor gasto de tempo e de energia. O método não é antiético ao material; é a direção eficaz do material de conformidade com os resultados desejados. Em resumo: O método não é uma fórmula que indica

⁵⁰ DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos. 1930.

como se deve “arranjar” o material para que se grave melhor no espírito do que aprende; nem é também um conjunto de “regrinhas mnemônicas” para facilitar a aquisição e a posse do material. Método é uma relação de conveniência entre o discípulo (necessidade sentida) e a matéria que deve ser ensinada (fim em vista). Em outras palavras, o problema é o de descobrir a relação *intrínseca* entre a matéria ou o objeto, e a pessoa. Essa relação passará a ser motivo de atenção quando conscientemente percebida (DEWEY⁵¹ *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 88. *Grifos do autor*).

Quanto ao *uso e função das matérias*, esclarece que é justificável indagar sobre a utilidade de qualquer matéria de ensino, uma vez que esta pode ser julgada de diferentes pontos de vista. A adoção de uma concepção fixa de *uso e função* resulta na valoração somente do que for apresentado em conformidade com aquela noção. Entretanto, se as capacidades ativas da criança forem consideradas como ponto de partida, a “utilidade da nova matéria ou das novas habilidades que estiverem sendo aprendidas, só poderão ser julgadas pelo modo por que promovem o crescimento daquelas capacidades (DEWEY⁵², 1930 *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 89).

No quinto volume da *Coleção Escola Nova Brasileira: Testes*, José Scaramelli (1931e, p. 11) destaca que, no processo de ensino, os testes mentais conferem uma significativa contribuição. Embora os considere uma “arte insipiente de pesquisar aptidões, marcha do aprendizado, nível global de inteligência etc., etc.”, afirma que os testes mentais não deixam de prestar bons serviços ao professor, não devendo este pô-los à espera até que entrem para o domínio rigorosamente científico, a fim de utilizá-los com maior segurança e eficácia. Explica que, para o desenvolvimento da ciência, o homem tateou por longo tempo em busca de respostas para as necessidades de seu meio, sendo sua constituição o resultado do desenvolvimento das artes, pois, “não foi o astrólogo o precursor do astrônomo? O alquimista, o precursor do químico?”. Da mesma forma como as cartomantes, pitonisas, quiromantes, sibilas lançam-se a pressagiar os mistérios futuros, a ciência, “que sorri para a ignorância do passado e que ridiculariza a extravagância do presente” (SCARAMELLI, 1931e, p. 10), constitui-se pelo mesmo anseio de desvendar os mistérios do presente para dominar o futuro. Neste período de ensaios, de *tatonnements*, de apalpadelas, que caracterizam as artes nascentes, assegura José Scaramelli, estão hoje os testes. No futuro, é infinitamente provável que assumam a feição científica, permitindo aproximá-los e quiçá identificá-los com as leis naturais. Portanto, não seria prudente rejeitá-los, como também não o seria considerá-los

⁵¹ DEWEY, John. **Fines, materiais y metodos de la educacion**. [S.l.: s.n., s/d].

⁵² DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

infalíveis e tratá-los com fanatismo. Para o autor, os testes mentais deveriam ser aproveitados como um meio de conhecer melhor os nossos alunos, de verificar o êxito ou o fracasso do ensino, de organizar as nossas classes com mais cuidado, etc. Esta forma de proceder nos conduziria ao bom caminho.

Desconfiemos dos fanáticos. Se são apaixonados, não os guia a luz da razão. Se não o são – há mouros na costa. Fingem o fanatismo para “tapear” (...) os incautos (SCARAMELLI, 1931e, p. 11).

De acordo com o autor, a primeira ideia de medida em Psicologia surgiu em função da necessidade de se precisar as observações individuais contidas nos registros de suas impressões visuais e auditivas. “Qualquer que seja a pessoa que observe, medeia sempre em certo tempo entre as duas impressões. Esse tempo é constante para a mesma pessoa e, por isso, denomina-se *equação pessoal*” (SCARAMELLI, 1931e, p. 16. *Grifos do autor*). Para se atenuar o erro de observações provenientes da equação pessoal, vários cientistas se dispuseram a estudar suas causas, seu mecanismo e suas variações, empregando para isso dispositivos especiais. O uso de laboratórios de Psicofisiologia para determinar a equação pessoal e de aparelhos especiais, como o *cronômetro elétrico d’Arsonval*, para a revelação do *tempo de reação* de cada indivíduo proporcionaram o desenvolvimento da Psicologia experimental. Com base em Laland e Dantec, explica que a ideia a priori, “de que as ciências progredem, quando assumem um caráter matemático, induziu, há muito tempo, os psicólogos a procurar fórmulas numéricas” (SCARAMELLI, 1931e, p. 18), pois somente conhecemos as coisas, de maneira impessoal, ou seja, científica, quando podemos

reduzir sua descrição a medidas feitas por meios tais que, devidamente aplicados, forneçam os mesmos resultados a todos os observadores. É então somente que temos o direito de falar de um conhecimento científico dos fatos; é nisto mesmo, que consiste, de alguma sorte, a definição de ciência (DANTEC⁵³ *apud* SCARAMELLI, 1931e, p. 18)

Com o intuito de orientar os principiantes nesta arte que aspira à cientificidade, José Scaramelli dedica-se a deslindar *o que é que se testa*. Sua discussão é precedida de uma ressalva, que revela não ter a menor pretensão de realizar um trabalho de exatidão rigorosa e nem de haver posto o problema em seus verdadeiros termos. Destaca que os testes conhecidos estão organizados em cinco categorias: aptidões físicas, desenvolvimento e nível global da

⁵³ Não há indicação da obra citada pelo autor.

inteligência, aptidões naturais, aptidões especiais e cultura ou escolaridade. Incluídos na rubrica das *aptidões físicas* situam-se os testes de medida de estatura, de peso, de perímetro torácico, das formas e volume do crânio. Para um maior detalhamento acerca dos procedimentos da antropologia pedagógica indica a consulta dos compêndios elaborados do Maria Montessori.

Com base na descrição por faixa etária da escala de Binet- Simon, explica que os *testes de desenvolvimento global da inteligência e de nível mental global* permitem apreciar o desenvolvimento da inteligência expresso em idade mental. Com a Escala Binet-Simon e as que dela derivam é possível avaliar o nível mental de cada indivíduo até o estado adulto. Entretanto, ressalta que a noção de idade mental não satisfaz se comparamos adultos normais.

Para determinar o nível mental dos adultos empregam-se as escalas de Yerkes, nas quais os resultados avaliam por pontos. (...) As escalas aplicadas aos não adultos proporcionam o *desenvolvimento global da inteligência*. Aplicadas aos adultos normais determinam o *nível mental global*. A inteligência é conhecida como um todo. Por meio dessas escalas não exploramos o conjunto das operações mentais: nada sabemos, com segurança, sobre a memória, o raciocínio, a imaginação, etc. (SCARAMELLI, 1931e, p. 57).

Acrescenta que a exploração sistemática das operações mentais pode ser realizada por meio das escalas analíticas concebidas pelo psicólogo Rossolimo, que permite traçar o perfil psicológico de cada indivíduo. A escala de Rossolimo é, mais adiante, analisada pelo autor.

A Escala de Terman, também conhecida pelo nome de Stanford-Revision, elaborada a partir das alterações e adaptações da Escala Binet-Simon, demonstra o cálculo do quociente mental (idade mental), no qual são aplicados os testes relativos a uma idade inferior à da criança testada. Se a criança responde a todos, aplicam-se os testes de sua idade, caso contrário determina-se sua idade mental com um ano inferior à sua idade real. A relação entre a idade real e a idade intelectual denomina-se *quoeficiente intelectual*. Para determiná-lo, o autor sugere que se divida a idade mental pela idade real. O resultado obtido será comparado aos dados contidos na escala mental, identificando-se os avanços e debilidades intelectuais das crianças. Ressalta, porém, que a classificação de Terman é julgada, pela maioria dos autores que versam sobre o assunto, como arbitrária e sem razão de ser. Em seu livro *Escola Nova Brasileira: Testes*, José Scaramelli (1931e) descreve a classificação completa de Terman.

Ao considerar que a aquisição de conhecimentos depende em grande parte das aptidões naturais (curiosidade, observação, memória etc.) e que no funcionamento das aptidões naturais, os conhecimentos adquiridos influem amplamente, sendo difícil separá-los, José Scaramelli (1931e), com base no pensamento de Claparède, revela que as aptidões especiais seriam resultantes das aptidões naturais e dos conhecimentos adquiridos. O autor explica que Claparède classifica as aptidões naturais em *funções mentais isoladas* (memória, sensibilidade, atenção, reações etc.), *como se comporta a atividade mental em função do tempo* (fatigabilidade, educabilidade, constância), *orientação geral do espírito*, *inteligência integral* e *caráter considerado em conjunto*. Acrescenta que os conhecimentos adquiridos podem ser escolares, quando contraídos na escola, e de informação, quando alcançados no meio social. O quadro de testes de aptidões de Claparède constitui-se por: a) *testes de conhecimento* (informação e conhecimento escolares), b) *testes de aptidões naturais* (funções mentais isoladas: sensibilidade, memória, percepção, comparação, sugestibilidade, habilidade motora etc.; em função do tempo; orientação geral do espírito: psicotropia; inteligência integral: testes de compreensão e testes de intervenção e caráter geral) e c) *testes mistos* (testes complementar: preencher lacunas, imagens de Dawid, frases com três palavras e testes de reunir: reconstruções e combinações).

No que se refere à inteligência global, explica que Claparède a opõe à *inteligência integral*, que se apresenta senão na sua natureza própria, mas pelo menos nas suas manifestações empíricas, como aptidão especial. Por inteligência integral Claparède compreende todo ato completo da inteligência. Seja qual for a forma ou matéria em que se aplique a inteligência, esta “possui um *quid proprium* que não varia” (SCARAMELLI, 1931e, p. 77). Por isso se denomina por inteligência, atos tão diferentes como a decifração de um hieróglifo, a invenção de um novo freio para bicicletas etc.. O caráter comum a todo ato de inteligência implica uma pesquisa com três operações: questão, hipóteses e verificação, que recebem o nome de *operações capitais da inteligência*.

Um ato de inteligência é um processo mental, suscitado por um defeito de adaptação destinado a readaptar o indivíduo resolvendo a situação problemática em que se encontra. A *questão* é a consciência da desadaptação ou do sentido dessa desadaptação: a direção que ia tomar a ação no instante em que foi suspensa. A *hipótese* é a pesquisa ou a procura dos meios para readaptar-se. A *verificação* é o “controle” da hipótese, a comparação dos meios imaginados. Todo ato de inteligência que aplicar essas três operações capitais, constitui ato integral de inteligência. (...) É ato parcial da inteligência quando a solução do problema é achada pelo raciocínio, sem passar pela emissão de hipótese (SCARAMELLI, 1931e, p. 77).

Apesar das inúmeras diferenças entre os atos de inteligência, José Scaramelli (1931e, p. 79) as subdivide em duas grandes classes, consideradas como formas gerais de inteligência: a *compreensão* e a *invenção*.

Na compreensão, o espírito procura descobrir a ideia que dará um sentido aos elementos objetivos dados, de forma que possam ser distinguidos pelo espírito. Essa ideia, que se procura descobrir, servirá de sustentáculo à ação que o ato de inteligência tem a missão de assegurar. Na invenção, o espírito procura descobrir os elementos que satisfazem a uma ideia dada, que lhe darão a expressão prática e servirão de base à ação. Na compreensão temos dados objetivos e procuramos descobrir a ideia, que lhes dará significação. Na invenção temos uma ideia dada e procuramos descobrir os elementos que lhe deem a expressão prática e sirvam de base à ação.

Os testes de inteligência integral são constituídos pelos *testes de compreensão*, *testes de invenção* e *testes de compreensão e invenção*.

No que diz respeito à *orientação geral do espírito*, José Scaramelli (1931e, p. 62) esclarece que os indivíduos podem tomar duas atitudes diametralmente opostas em relação ao mundo exterior: enquanto em alguns, o espírito está sob a dependência do mundo exterior, em outros, a vida interior predomina, subordinando as circunstâncias do ambiente exterior. Embora a afetividade intervenha na atividade intelectual e não seja estranha à orientação do espírito, trata-se de uma orientação intelectual. Esta atitude, que se pode denominar *psicotropia* ou *nootropia*, “não é uma atitude da afetividade, nem uma atitude da vontade”. Ao que parece, a *psicotropia* depende de uma inclinação do interesse, compreendido como fenômeno que exprime e regula as relações do sujeito e do objeto. Jung e Binet, segundo aponta o autor, notaram que essas duas atitudes encontram-se simultaneamente, e não exclusivamente, em cada indivíduo.

Nossa vida mental, cujo próprio é o de harmonizar nossas reações com as excitações externas deve, ao mesmo tempo, perceber com justeza e reagir energeticamente. Entretanto uma das tendências, a miúde prepondera e imprime seu vinco característico em todas as operações da vida intelectual (SCARAMELLI, 1931e, p. 82).

Este princípio faz com que vários autores classifiquem os indivíduos em: subjetivos/objetivos (Binet), introvertidos/extrovertidos (Jung), ideólogos/positivistas (James), clássicos/românticos (Ostwald), analíticos/sintéticos (Rignano), espíritos geométricos/espíritos finos (Pascal) e abstratos/concretos (Duhem). José Scaramelli (1931e)

ressalta que não se poderia afirmar que estas classificações possam ser consideradas equivalentes, mas servem, todavia, como ponto de partida para comparações e reflexões. Além da presença destes polos, as experiências de Binet, Kevorkian e Lélesz revelaram tipos intermediários em escolares. Entretanto, às vezes, a vida desmente os prognósticos de laboratório, como no caso da filha de Binet que, tendo sido considerada tipo subjetivo, abstrato, sonhador, sem gosto pela observação, dedicou-se à pintura e triunfou.

Os *Testes de Descrição* de Binet constituem um instrumento para a classificação e identificação dos indivíduos. Sua aplicação consiste em mostrar um objeto ou uma figura aos candidatos, solicitando-lhes que a descrevam. A análise dos registros é agrupada em quatro tipos: objetivo, subjetivo, inteligente, superficial.

Tipo objetivo – Limita-se a descrever a gravura ou o objeto, baseando-se mais ou menos estritamente nos dados objetivos que tem sob as vistas. A enumeração seca dos detalhes da gravura é a característica do tipo. (...) *Tipo subjetivo* – a gravura é um pretexto para uma composição imaginativa. É um tipo interpretador, que não se escraviza aos dados objetivos, e no qual predominam as recordações pessoais. (...) *Tipo inteligente* – reúne as qualidades dos dois precedentes, alia a observação à imaginação, controlando-as. (...) *Tipo superficial* – caracteriza-se pela ausência de observação e de imaginação. O tipo inteligente sintetiza as boas qualidades dos dois primeiros tipos, este reúne-lhe as insuficiências (SCARAMELLI, 1931e, p. 84. *Grifos do autor*).

O juízo moral é outro aspecto que permite, por meio da realização de testes, saber até que ponto a criança é capaz de discernir a gravidade de uma má ação. Para este fim são propostas três situações: a) Teste das balas de *Descoeurdes*; b) Atos de crueldade a classificar; e c) Classificação dos furtos, os quais o candidato deverá ordenar e classificar segundo um modo de gravidade objetivo. A avaliação dos resultados, adverte, deve guardar certa cautela, uma vez que estes testes apresentam como inconveniente a simulação.

José Scaramelli (1931e) reconhece que os testes para a determinação do conhecimento não são verdadeiros testes de aptidão, pois sua essência assenta-se no elemento adquirido. Entretanto, afirma que, por meio de certos conhecimentos adquiridos, pode-se vislumbrar a aptidão natural. Claparède divide os conhecimentos em duas rubricas: *conhecimentos usuais ou de informação*, quando adquiridos no meio social, e *conhecimentos escolares*, quando adquiridos na escola. Os primeiros são avaliados a partir de um questionário constituído por 30 questões, que o autor adapta ao contexto brasileiro e explicita detalhadamente em seu opúsculo. Os segundos, também denominados *testes pedagógicos* ou *teste de instrução*, têm como seus primeiros organizadores Binet e Vaney. Após elencar os

inúmeros testes pedagógicos produzidos por seus respectivos autores, José Scaramelli (1931e) assinala que no contexto brasileiro o professor Paulo Maranhão, inspetor do Distrito Federal, tem-se especializado e realizado publicações sobre o assunto⁵⁴.

Os testes realizados pelo pedagogo americano Leonard Ayres que, ao invés de submeter à criança a testes específicos, ordena as matérias de estudo à maneira de testes, são considerados por José Scaramelli como um ensaio promissor. Aplicados na Aritmética, e em outras matérias de estudo como Geografia, História do Brasil e Gramática, o autor explica:

Na aritmética, por exemplo, estabeleceu uma série de exercícios, cientificamente ordenados e valorizados, cujo nível de execução proporciona automaticamente a medida desejada. Na sua forma externa esses exercícios são como as séries ordinárias de problemas escolares, cada um deles, porém, tem uma significação exata relativa ao grau (classe) e a idade. O aluno resolve-os sem aperceber-se disso, como se realizasse um trabalho escolar comum. O professor verifica, facilmente, a medida alcançada pelos alunos. Aí está, portanto, a perspectiva da organização científica dos programas escolares (GALI⁵⁵, 1929 *apud* SCARAMELLI, 1931e, p. 92).

Além dos testes individuais, a classificação e identificação dos indivíduos, segundo o autor, ainda, conta com os *testes coletivos*, criados originalmente para a classificação de recrutas e organização do exército norte-americano para atuarem na primeira Guerra Mundial. Sua vantagem – explica – consiste na economia de tempo e material. No Brasil, o emprego de testes coletivos de Ballard foi realizado no Rio de Janeiro, pelo médico escolar Dr. Bueno de Andrade; na Bahia, pelo professor Isaías Alves e no Recife, pelo Dr. Ulysses Pernambucano de Mello. Este último adaptou-os e os *standartizou*, conseguindo determinar, por meio deles, o desenvolvimento global de inteligência. A classificação dos testes coletivos de inteligência, explicitadas e exemplificadas no quinto volume da *Coleção Escola Nova Brasileira: Teste*, funda-se nos trabalhos de Medeiros e Albuquerque, que os organiza em *testes dos contrários*⁵⁶, *de analogias*⁵⁷, *das melhores razões*⁵⁸, *das frases*

⁵⁴ Paulo Maranhão publicou em 1925 a obra *Testes Pedagógicos* e em 1929, *Testes Psicológicos*.

⁵⁵ GALI, Alejandro. **La medida objetiva del trabajo escolar**. Madrid: M. Aguilar, 1929.

⁵⁶ Dada uma palavra, escrita a esquerda do papel, o candidato deverá assinalar a palavra que exprimir o contrário desta, em uma sequência de quatro ou cinco palavras, escritas do lado direito do papel. Ex: branco – azul, verde, preto, vermelho. Outra forma de realização desse teste é a indicação da resposta correspondente –mesmo ou contrário – a uma dupla de palavras. Ex.: preto – negro = mesmo – contrário.

⁵⁷ Formação de um grupo de palavras analógicas, a partir de uma palavra dada, por meio de associação. Perna = calça, andar, pé, dedo etc..

⁵⁸ De uma afirmação, listam-se razões para sua comprovação. Devem-se assinalar as que a sustentam enquanto verdade. Ex.: O couro é útil porque: a) é bonito; b) não apodrece facilmente; c) serve para fazer objetos de uso; d) é resistente.

*desorganizadas*⁵⁹, *dos provérbios*⁶⁰, *de continuação de séries*⁶¹, *de acabamento de frases*⁶², os quais podem ser acrescentados aos *testes de senso comum*⁶³ e *de ordens a obedecer*⁶⁴.

Segundo expõe o autor, o desenvolvimento dos testes coletivos funda-se no seguinte procedimento: após a aplicação de um teste, recolhem-se as provas ou registram-se os resultados, para, em seguida, interpretá-los. A interpretação pode ser realizada por meio de palavras, números, pontos etc.. O procedimento de interpretação é denominado *notação*. A notação constitui-se, portanto, na linguagem da interpretação. A interpretação deve ser uniforme para que a linguagem seja exata. Entretanto, o autor adverte que a prova de um único indivíduo não tem valor para a interpretação conveniente dos resultados. “Para se conhecer a significação dos números obtidos, não há senão um meio – o *empirismo estatístico*, razão pela qual um teste *não apresenta valor algum se não está aferido, “escalonado” ou estandardizado*” (PIÉRON⁶⁵ *apud* SCARAMELLI, 1931e, p. 102. *Grifos do autor*).

O Dr. Rossolimo, de Moscovo, expõe José Scaramelli (1931e, p. 103), teve a ideia de reunir os resultados fornecidos pelo exame de diversas aptidões de um indivíduo em um gráfico único.

Cada aptidão é representada em conformidade com seu valor, por uma reta de maior ou menor comprimento. Reunindo as extremidades das retas, que são paralelas, no lado oposto ao que é tomado como ponto de partida, obtém-se um perfil que representa, de certo modo, a fisionomia mental do indivíduo examinado.

O valor das diversas aptidões é expresso por meio de uma escala arbitrária que vai de 0 a 10. Entretanto, José Scaramelli (1931e, 103) explica que Claparède considera que a escala do Dr. Rossolimo tem o inconveniente de tornar o perfil psicológico mais ou menos ilusório, pois,

⁵⁹ A partir de elementos dispersos em um sistema, organiza-se a informação, assinalando se está certa ou errada. Ex.: do salgada não mar água é a – certo / errado.

⁶⁰ De duas séries de provérbios, o candidato deve relacionar aqueles que têm analogia entre si.

⁶¹ Acréscimo de dois números, seguindo a continuação de cada série. Ex.: 3 – 4 – 9 – 10 – 15. Acréscimo do número que falta. Ex.: 5 – 8 – 10. Eliminar o número “que perturba”. Ex.: 7 – 10 – 13 – 16 – 18 – 19 – 22.

⁶² Complemento de sentenças a partir de um quadro de palavras. Ex.: A menina – o livro de histórias; O menino – com a bola de –; A casa é o – do homem. / 1. Brinca; 2. Pobre; 3. Lê; 4. Bonita; 5. Borracha; 6. Abrigo.

⁶³ Ex.1: Um menino experimentou três vezes para acender um foguete no dia de São João. Em que vez o foguete rebentou: na primeira, na segunda ou na terceira? Ex.2: Se uma lâmpada pode ficar acesa 2 horas. Quanto tempo ficarão acesas duas lâmpadas ao mesmo tempo?

⁶⁴ Sequência de instruções dadas pelo examinador que os candidatos deverão seguir. Ex.: Escreva o terceiro número depois de 12. Trace uma circunferência e faça uma cruz no meio. Escreva o número que vem antes de 30. Faça dois retângulos, um maior que o outro. Vou dizer dois números. Escreva o número maior no triângulo menor.

⁶⁵ Não há indicação da obra citada pelo autor.

se uma aptidão ultrapassa outra, isso não significa que é superior a essa outra. Nada prova também que a aptidão média corresponda ao grau 5 da escala. Mas, por outro lado, considerando que não se podem comparar aptidões diversas senão reduzindo-lhe os valores à mesma escala, propõe que se substitua a graduação arbitrária pela graduação centesimal ou escala dos percentis. A leitura do perfil será perfeitamente clara. Percebem-se, à primeira vista, os pontos fortes e os pontos fracos do psiquismo de um indivíduo.

A dificuldade interpretativa dos testes, como aponta Claparède, está em saber quais aptidões devem ser escolhidas para caracterizar a fisionomia mental de uma pessoa e, sobretudo, quais seriam os testes mais convenientes para diagnosticar essas aptidões fundamentais. “Ser for excessivo o número de aptidões que figuram no gráfico, obtém-se uma linha quebrada, zigzagueando, difícil de interpretar à primeira vista, o que faz perder o melhor proveito do processo” (SCARAMELLI, 1931e, p. 104). Para Claparède, explica José Scaramelli (1931e), nada prova que as aptidões elencadas por Rossolimo – *duração da atenção, memória imediata, memória, compreensão de imagens ou de absurdos, faculdade de combinação* (jogo de paciência), *sentido mecânico, imaginação e faculdade de observação* – seriam suficientes para determinar a fisionomia mental e nem que seriam elas, as que alcançam melhores resultados. O método de interpretação baseado em *Perfis pela idade mental*, cuja graduação não é arbitrária, prestaria melhor serviço à escola na identificação do perfil psicológico. Seu inconveniente consiste, entretanto, em “assimilar um nível mental a um grau de aptidão, coisas diversas: uma prova má de um adulto inapto para o desenho, não equivale, evidentemente a um desenho infantil” (p. 103).

A técnica de aplicação de um teste, explica José Scaramelli (1931e, p. 106), requer duas condições essenciais: “1) Que a criança, submetida à prova, deve executá-la de boa vontade, focalizando nela toda a atenção” e “2) É necessário que não esteja intimidada, assustada ou constrangida pela experiência ou pelo experimentador”. Tais condições, como aponta Claparède, podem ser complementadas por:

- 1 – Captar a confiança e o interesse da criança.
- 2 – Evitar todo comentário diante dela.
- 3 – Acolher os erros com o mesmo sorriso aprovador com que acolhe as respostas acertadas.
- 4 – Evitar a presença de terceiros, quer sejam estranhos, quer parentes da criança.
- 5- Não se esquecer que os pequenos se cansam rapidamente e que é melhor suspender a prova para recomeçar em outra oportunidade.
- 6 – Não se examina uma criança enquanto seus camaradas estão no recreio, em diversão, etc.

7 – Nos testes coletivos ter o cuidado de impedir que as crianças se influenciem reciprocamente.

8 – Para exames individuais, reservar uma sala especial para as provas.

9 – Toda escola deve ter um pequeno laboratório com os principais testes e o material necessário (SCARAMELLI, 1931e, p. 106).

Uma efetiva padronagem dos testes de perfis psicológicos, que possa contribuir para um verdadeiro e promissor ensino renovado, segundo José Scaramelli, requer a utilização de cálculos e conceitos matemáticos e estatísticos, como a curva de frequência, a ogiva de Galton, a percentilagem e os índices de precisão.

O último dos aspectos que a didática engloba são os princípios orientadores. José Scaramelli (1931d), em uma espécie de catecismo, sintetiza seus princípios em um decálogo, assinalando que em sua apresentação, inferiu alguns artigos e acrescentou-lhes outros.

1º Princípio: *O interesse*, compreendido como a “necessidade de saber ou agir”. Seu despertar é considerado um aspecto essencial para o desenvolvimento da lição. Por não existir naturalmente, é necessário criá-lo. Apresenta, pois, duas espécies de meios para estimular o interesse: o extrínseco e o intrínseco. Explica que o primeiro, “que fazem apelo aos móveis estranhos ao trabalho a efetuar, e que constroem o indivíduo de fora, por assim dizer, são as recompensas, as punições, a imolação, a necessidade de passar nos exames, etc.” (SCARAMELLI, 1931d, p. 116). Enquanto que o segundo meio, sugerido por Claparède, em sua obra *Psychologie de L’Enfant* e adotado pela Escola Nova Brasileira, consiste em pôr o aluno numa situação na qual sinta a necessidade, o desejo de executar a tarefa marcada. As consequências para o ensino renovado decorrentes dos meios intrínsecos de suscitar o interesse consistiriam em: evolução dos interesses, a escola para a criança e não a criança para a escola, o desenvolvimento ou o crescimento de dentro para fora e não de fora para dentro.

2º Princípio: *O conhecimento*. Definição tomada do “grande educador e filósofo norte-americano John Dewey”, a partir de seus artigos *Filosofia de la educaciòn* e *Los valores educativos*. Compreende somente aquilo que se “organizou em nossa disposição e nos capacita a adaptar o meio às nossas necessidades e adaptar nossas necessidades e desejos à situação em que vivemos” (DEWEY⁶⁶ *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 117).

3º Princípio: *A socialização da criança, o trabalho em comunidade*. Sem indicar, contudo, a obra referida, José Scaramelli (1931d) fundamenta este princípio segundo

⁶⁶ DEWEY, John. *Filosofia de la educacion*. [S.l.]: Ediciones de la lectura, 1927.

concepções de Durkheim. Assinala que, nos dias atuais, ninguém há de contestar que a educação é a socialização metódica das novas gerações.

No decurso da história, diz Durkheim, constituiu-se todo um conjunto de ideias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, sobre a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte, etc. ideias essas que saí a base mesma do espírito nacional, toda e qualquer educação, a de rico e a do pobre, a que conduz as carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, têm por objeto fixar essas ideias na consciência dos educando. A sociedade não poderia existir sem que houvesse, entre seus membros, suficiente homogeneidade: a educação perpetua e reforça esta homogeneidade, fixando de antemão, na alma da criança, estas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva. A educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, às condições essenciais da própria existência (SCARAMELLI, 1931d, p. 120).

Desta proposição, afirma com veemência que, os sistemas educativos não se transplantam. Admitido o princípio da socialização, José Scaramelli (1931d, p. 121) explica que também se aceitarão todas as consequências que dele decorrerão: “autonomia dos escolares (Ferrière) socialização para a democracia, eficácia social (Dewey), prática normal da própria vida (Kilpatrick), articulação da escola com o meio imediato, associações de pais e mestres, jogos educativos etc.”.

4º Princípio: *A globalização*, cujo significado está na “coesão entre as diversas atividades da criança”. De uma situação real da vida surge uma necessidade, na qual são aplicados os conhecimentos que as crianças possuem para a solução desta. “Suas atividades convergem para um único ponto: a realização do trabalho empreendido” (SCARAMELLI, 1931d, p. 122). A ausência de um determinado conhecimento pela criança é suprida pelo auxílio da professora que a ensina ou a faz descobrir. Segundo Scaramelli (1931d, p. 122), esse procedimento obedece a uma lei de interesse: “qualquer coisa indiferente ou desagradável torna-se interessante quando vista como um meio para conseguir um fim que já nos atraiu a atenção”.

5º Princípio: *Atos com um fim em vista ou atos com um fim previsto*. Tomando por base os trabalhos de Kilpatrick e Dewey, o autor assegura que a “atividade com um fim previsto identifica o processo da educação com a própria vida” (SCARAMELLI, 1931d, p. 123). Para exemplificar, contrapõe o ensino tradicional ao renovado, explicando que:

Na escola tradicional as crianças decoraram a descrição de uma máquina fotográfica. Não tiveram em vista fim algum, a não ser a obrigação de recitar o trecho decorado para não desagradar a professora ou para não ter nota má (meios extrínsecos de suscitar o interesse). Na Escola Nova Brasileira o fim previsto foi o de obter

fotografias dos aspectos de uma festa, desejada pelas crianças, de aspectos da vida escolar, da cidade etc.

6º Princípio: *Verificação objetiva pelos testes*. A fim de justificar a utilização e importância dos testes para o processo de ensino, José Scaramelli (1931d, p. 124) toma como premissa o pensamento de Platão, que afirma que o homem é feliz e a sociedade está bem organizada, quando cada indivíduo se dedica às atividades para as quais está naturalmente dotado. A função da educação consiste, pois, em “descobrir esses dotes aos olhos do mesmo indivíduo que os possui, e treiná-lo para sua utilização eficaz”. Distanciado vinte e quatro séculos de Platão, Alfred Binet abriu caminho para a realização do sonho do pensador grego: “são os testes que permitem, hodiernamente, descobrir os dotes do indivíduo, senão na totalidade, pelo menos em parte apreciável e já ponderável para nos irmos aproximando do ideal do filósofo citado”. Para um aprofundamento acerca dos pressupostos e aplicações dos testes, o autor indica o quinto volume desta coleção, dedicado exclusivamente ao tratamento deste assunto.

7º Princípio: *Educação Moral*. Com base na concepção de escola como uma sociedade em miniatura, a educação é concebida como meio para o desenvolvimento da capacidade de participar eficazmente da vida social.

8º Princípio: *Educação Física*. Referenda ao teórico Emerson, reiterado por Spencer, a afirmação de que a primeira condição para o êxito na vida é “ser um bom animal” (SCARAMELLI, 1931d, p. 125).

A necessidade da saúde e do vigor do corpo, do movimento na vida da criança, de atender às diferenças individuais decorrem do primeiro fator do desenvolvimento educativo: estrutura nativa dos nossos órgãos corporais e suas atividades.

9º Princípio: *Educação Econômica*: apresentada sob três aspectos: *poupança* (conservação e resguardo dos bens), *boa aplicação* (uso conveniente dos bens, visando ao máximo rendimento, a partir do menor gasto de energia) e *equilíbrio orçamentário* (gasto em conformidade com a renda e saldo favorável).

10º Princípio: *Educação Estética*. Sem descurar deste aspecto, o autor afirma que a educação estética é o elemento que permeia todos os trabalhos e áreas do conhecimento.

Estabelecido os preceitos que fundam e regem a didática da Escola Nova Brasileira, José Scaramelli dedica-se a demonstrar como tais fundamentos aplicam-se de forma simples à atividade cotidiana do trabalho docente, gerando grande proveito no processo

de aprendizado dos alunos. O autor traça, então, os primeiros contornos de um método de ensino voltado para a realidade brasileira, elaborado a partir das contribuições do pragmatismo, da metodologia ativa e do método de pesquisa entre outros. Os princípios estruturantes e o desenvolvimento prático de seu método serão abordados em continuidade no capítulo que se segue.

5.2 A METODOLOGIA DA ESCOLA NOVA: SUBSÍDIOS PARA A INSTRUMENTAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO BRASILEIRO

A elaboração do esboço do sistema que José Scaramelli dedica ao ensino da escola primária brasileira é construída mediante a comparação de procedimentos realizados na escola tradicional, no método intuitivo e nas proposições de teóricos como Dewey, Kilpatrick e Montessori, representantes do Movimento Internacional da Educação Nova. Da leitura, interpretação, comparação, análise e apropriação desses sistemas de pensamento, o autor indica os pontos de convergência e divergência, as deficiências e vantagens dos procedimentos utilizados e os resultados que apresentam ao processo de ensino e aprendizado, retirando destes os princípios estruturantes para a implantação da Escola Nova Brasileira.

Ao delinear os procedimentos de sua metodologia, de modo que o professor primário possa vislumbrar as nuances entre as práticas estabelecidas pela Escola Tradicional (Herbart), pelo Método Intuitivo (Decroly) e pela Escola Nova, inferindo os benefícios da última, apresenta três lições versando sobre um mesmo assunto (estudo de uma máquina fotográfica), a partir da suposta prática de professoras partidárias das respectivas orientações. Na descrição da lição da aula da Escola Tradicional, José Scaramelli (1931d, p. 109) explica que a professora, “por via de regra, não se dará ao trabalho” de mostrar aos alunos o objeto de estudo da aula, apresentando a estes, quando muito, uma gravura que o represente. A lição será toda expositiva ou parte expositiva e parte interrogativa, seguindo-se uma descrição do objeto. Continuará por certo tempo, “a desafiar essa arenga inútil e embrutecedora, fulminando com o olhar ou castigando a criança desatenta, absolutamente certa de estar cumprindo o seu dever, inabalavelmente convicta de que está gastando o melhor de suas energias na missão sagrada de ensinar”. Após a descrição, a professora palestra por longo tempo, devido às exigências do programa. Admite que “é infinitamente provável que ela mesma ignore como funciona a máquina fotográfica e se tenha limitado a repetir as palavras de um compêndio” (SCARAMELLI, 1931d, p. 110). Quanto às crianças,

não desejaram a lição, ouviram-na passivamente, foram obrigadas a decorar, sem saber porquê, a descrição de um objeto que não viram, nenhuma atividade útil exerceram, não adquiriram conhecimentos novo porque decorar descrições não é saber, finalmente, ignoram que vantagens práticas terão em decorar essa lição (SCRAMELLI, 1931d, p.110).

Sobre os procedimentos didático-metodológicos da Escola Tradicional, conclui: “a escola tradicional é ou não é, insofismavelmente, uma fábrica de papagaios?” (SCARAMELLI, 1931d, p. 110).

O desenvolvimento da lição intuitiva, considerada pelo autor como superior à da Escola Tradicional, constitui-se por três momentos: observação, associação e expressão. Para a *observação* a professora apresenta à classe o objeto de estudo e muitas fotos deste, realizando uma série de questionamentos para que as crianças se atentem aos detalhes. Mostra em seguida sua utilidade e funcionamento. Apresenta um repertório do vocabulário específico relacionado ao objeto. A *associação* consiste em expandir o conhecimento do objeto, com a introdução de informações relacionadas a outros campos do conhecimento: quem inventou, onde é fabricado, onde ele é comercializado, quais profissões relacionam-se a ele, qual a melhor forma de manuseá-lo etc.. A finalização da lição consiste na *expressão* do conteúdo aprendido, a ser realizado por meio de leitura, escrita, trabalhos espontâneos, exercícios de ortografia, desenho, modelagem, recorte etc..

Sobre esta aula, infere que se realizara a partir do desenvolvimento do interesse das crianças pelo assunto, podendo estas conhecer o objeto, seu funcionamento, sua função, sua utilidade, expressões e informações vinculadas a ele. As crianças também descreveram o objeto a partir do natural, desenharam, leram, palestraram etc.. Entretanto, confessa que esta aula ainda não o satisfaz inteiramente, passando a dedicar-se, em seguida, à descrição da lição ministrada pela professora partidária dos preceitos da Escola Nova. Inicia conceituando cada uma das etapas de seu desenvolvimento, expondo detidamente, mais adiante, os princípios que regem sua metodologia.

A lição da Escola Nova, segundo o autor, inicia-se a partir de uma situação vivenciada pelas crianças (o ato de serem fotografadas em uma festa da escola), que engendra o interesse em conhecer melhor o objeto e tudo que a ele se relaciona. Identificado o interesse, a professora organiza a sala em equipes para a realização de uma série de atividades em classe – discussões em assembleias, excursões, ateliers fotográficos, entrevistas com fotógrafos, manuseio de várias máquinas e do respectivo material fotográfico, uso do instrumento

(fotografar, revelar, fixar, imprimir etc.), construção de uma câmara escura etc.. Ao final das atividades, realiza-se a globalização, com a descrição das diversas máquinas fotográficas manejadas e de seu funcionamento; leituras sobre o assunto; elaboração de relatórios dos trabalhos realizados, das excursões, das entrevistas; confecção de álbuns, cartazes e coleções; desenho natural e de memória do objeto; medições cálculos etc.. O autor afirma que não há separação entre os três momentos da metodologia da Escola Nova – situação total, atividade da classe e globalização –, como se fossem passos formais de uma lição. A apresentação em três partes constitui um mero expediente didático, uma vez que a lição é considerada como um todo.

A situação total é uma situação de vida do educando da qual decorre uma necessidade: necessidade de resolver um problema, de realizar uma excursão, de pesquisar em laboratórios, de consultar livros, de fazer alguma coisa, etc.. Quando procuramos a solução de um problema, realizamos uma excursão, pesquisamos em laboratórios, consultamos em livros etc.. Temos um fim em vista. A atividade da criança é um meio para alcançar o fim em vista. A lição é, portanto, um todo (SCARAMELLI, 1931d, p. 115).

Diante das formas como são tratadas as lições nos três métodos de ensino, José Scaramelli assegura que a Escola Nova sobressai-se dentre as demais, uma vez que na Escola Tradicional as crianças ouviram falar do objeto, sem interesse; na Lição Intuitiva, viram e observaram como o objeto funciona, com interesse, e na Escola Nova Brasileira, as crianças *fizeram* com interesse: manejaram e serviram-se da máquina; adaptaram suas necessidades e desejos à situação em que viviam, construindo uma câmara escura para revelarem as chapas fotográficas; levantaram os materiais necessários para a realização da tarefa; utilizaram uma diversidade de materiais; pesquisaram sobre o papel apropriado para a revelação das fotografias; fixaram-na, etc.. Ou seja, alcançaram o fim em vista, mediante sua atividade. Admitida a superioridade da Escola Nova, em virtude das contribuições que propicia ao ensino e aprendizado dos alunos, José Scaramelli (1931d, p. 115) volta-se à apresentação dos princípios estruturantes da metodologia da Escola Nova Brasileira, advertindo que estes não seguem os passos formais de Herbart e Decroly, mas “se coadunam com os que pregam os maiores educadores do mundo, na atualidade”.

A discussão das bases em que assenta o esboço de seu sistema parte da elucidação acerca dos aspectos lógicos e psicológicos do conhecimento, mediante a comparação da diferença entre o trabalho de vários naturalistas, de alguns exploradores, de um pesquisador de documentos históricos e do compêndio que registra as descobertas dos

naturalistas, dos mapas que sintetizam os resultados das explorações e dos resumos que expõem os fatos históricos. Explica que

no trabalho dos naturalistas, nas explorações dos viajantes, nas pesquisas do historiador há experiências, há observações pessoais, há vida; o naturalista vive a botânica, a zoologia ou o ramo em que se especializou; o viajante vive a exploração e o historiador vive a história (SCARAMELLI, 1931a, p. 64).

Já nos compêndios e mapas há a reunião, as sínteses, o resumo dos resultados, dispostos em certa ordem. “No livro está a ciência feita, na investigação, a ciência que se vai conquistar” (SCARAMELLI, 1931d, p. 64). A conquista do saber real é considerada por ele como o *aspecto psicológico do conhecimento*. Nele, os pesquisadores não seguem um rumo preestabelecido ou uma direção determinada. De acordo com as circunstâncias, avançam, retrocedem, tomam novo rumo, voltam sobre seus passos etc.. O resumo lógico deste conhecimento é organizado em compêndios e mapas, portanto, estes aspectos não são antagônicos: “um é a experiência, a observação pessoal, a vida; o outro é o resultado” (SCARAMELLI, 1931a, p. 65). Na escola, da mesma forma que na vida, o aspecto psicológico do conhecimento deve preceder os resultados. De acordo com o autor, a compreensão do aspecto lógico do conhecimento, enquanto ensino da “ciência feita”, sem a pesquisa, sem o esforço da conquista, deve ser banida da escola. Seu entendimento deve repousar na observação, na experiência e na conquista da ciência, admitindo-se primeiro o aspecto psicológico, seguido, como remate, da síntese, ou seja, da ordem lógica. Segundo o autor, somente desta forma poderá tornar-se tão legítima e necessária à escola, como na vida.

Na Escola Nova o ensino (...) não se faz como está nos compêndios. Nestes o assunto segue a ordem lógica e naquela prevalece a ordem psicológica. Em tudo e por toda a parte interessamo-nos a princípio por um fenômeno, um fato, um acontecimento, na sua totalidade. Passamos, depois, a interessar-nos pelos seus antecedentes imediatos, pelas explicações atuais. Muito mais tarde nos interessaremos pelas causas ou explicações remotas. Os compêndios, logicamente, invertem essa ordem: começam pelas causas ou explicações remotas, passam aos antecedentes imediatos ou às explicações atuais e, por fim, ao fenômeno de que se trata, como consequência ou resultado final (SCARAMELLI, 1931b, p. 105).

José Scaramelli (1931a, p. 66) explica que até certa idade a criança aprende segundo a ordem psicológica, passando, dessa data em diante, a se orientar pelo aspecto lógico.

Enquanto houver pesquisa sobre a terra, isto é, conquista do saber, teremos o aspecto psicológico do conhecimento, seja qual for a idade e o grau de cultura do pesquisador. E logo que se chegue a um resultado, ainda que na mais tenra infância, já se está na ordem lógica do conhecimento. E como os resultados são pontos de referência, bases para novas pesquisas, a ordem lógica e psicológica interpenetram-se perenemente.

Conquanto o aspecto psicológico preceda o aspecto lógico do conhecimento, o autor explica que é pelo último, pelos resultados, que se afere o ensino. O ensino na Escola Nova, baseado nos interesses espontâneos da criança, não é todo ocasional. “Se o fosse correríamos o risco de ter confusão, o caos, no espírito infantil. Ninguém poderia aferir tal ensino porque todo e qualquer padrão seria impossível”. Logo, as experiências que se fazem têm um fim em vista. “É em função deste fim que se realizam. (...) O ponto de referência é o fim, não o meio” (SCARAMELLI, 1931a, p. 69).

Toda lição, como toda pesquisa, deve ter um fim em vista. Sem esse fim em vista a lição é puramente formal: a criança aprende, não em virtude dos seus interesses espontâneos, mas por uma série de razões que o adulto tenta inculcar-lhe e que ela não pode compreender no seu verdadeiro sentido (SCARAMELLI, 1931c, p. 31).

Admitindo possíveis objeções que essa premissa poderia gerar, suscitando questões sobre: a) *como os interesses dos alunos podem ser o ponto de partida, se o ensino não é todo ocasional?* e b) *como poderá haver programa na Escola Nova, se não se compartimentam as matérias, mas as globalizam?*, José Scaramelli (1931a) explica que o adjetivo “ocasional” poderia ter aqui duas significações: referência a acontecimentos recentes que se realizam no meio imediato ou nele tiveram repercussão recente, ou consistiria em tudo quanto interessasse a criança na ocasião, mas que não tivesse ligação, nem com acontecimentos recentes do meio imediato, nem com os que nele repercutiram recentemente. No primeiro caso, esclarece, teríamos o ensino ocasional, enquanto que no segundo, o ensino de ocasião. Assim,

todo o ensino da escola nova, que não for ocasional, deve ser de ocasião. O ensino de ocasião pode basear-se nos interesses espontâneos da criança ou na circunstância de que muita coisa indiferente e, às vezes, desagradável passa a interessar-nos porque alguém nos demonstrou ou nós mesmos percebemos que é um meio para alcançar um resultado que desejamos (SCARAMELLI, 1931a, p. 71).

Quanto à seriação de matérias e do programa, José Scaramelli (1931a, p. 71) afirma que na escola nova não há o ensino de matérias separadas, mas a globalização.

Se por seriação se entender que a criança aprende a matéria na ordem que se acha nos compêndios, então não há seriação na escola nova. Se, porém, entendermos que uma criança ou uma classe não pode estudar juros sem conhecer frações, proporções e regra de três, neste caso há seriação. Havendo seriação há programa, isto é, um plano de trabalho para o professor.

Por sua vez, considera que a expressão *programa mínimo*, com o qual se pretende resolver o problema de graduação de ensino, não tem sentido pedagogicamente, pois, na sua finalidade lógica, todo programa é mínimo. Cada programa relativo a um grau de ensino encerra a menor soma de conhecimentos necessários para o ingresso no grau seguinte. Logo, “todo programa sob o ponto de vista da lógica é mínimo”. Sob o ângulo da psicologia, significaria dizer que programa mínimo “é o máximo de conhecimento que uma criança, com certa idade, pode assimilar num ano letivo, em determinado meio social, em tal escola (em sentido amplo), com tais alunos e tais mestres” (SCARAMELLI, 1931a, p. 73).

José Scaramelli (1931a) sustenta que o programa mínimo, constituindo-se em crivo, feito *a priori*, é uma monstruosidade, uma vez que fixa questões de exames. Preocupada com exames, a professora estraga o ensino, pois se atém apenas ao aspecto lógico e formal das lições, sacrificando o aspecto psicológico. Sendo o combate ao ensino formal a principal finalidade da Escola Nova, ela irá, por sua vez, favorecer o programa mínimo, de modo a ampliar o plano de trabalho do professor. Para ele, um plano de trabalho para o professor deve ser analítico, amplo e rico em sugestões. Com um programa amplo, assegura que a professora se sente mais à vontade,

age com mais desembaraço, sem preocupação de exame, tudo ou quase tudo que a criança aprende está no quadro amplo. E que não esteja, para dar a décima parte do programa, não é preciso correr muito. Dentro de um programa bastante largo cabem facilmente os programas pessoais de todas as professoras. Cada uma o modelará, após a experiência, de acordo com a sua mentalidade, em função do meio e etc.. (...) No fim do ano examina-se a parte aprendida: a quarta, a quinta ou a décima parte do programa, preocupando-se a professora tão somente com o “crescimento” dos alunos. A escola para a criança e não a criança para a escola, como fatalmente, a fará o “programa mínimo” (SCARAMELLI, 1931a, p. 74).

O *programa mínimo*, contudo, não deve ser confundido com *programa sintético*, no qual se resume toda uma ampla gama de conhecimento, como a matemática, em apenas dez pontos, como: numeração, operações sobre inteiros, frações, potenciação, radiciação, sistema métrico-conversões, razões e proporções, regra de três e suas aplicações,

progressões, logaritmos e aplicações. Para contemplar o programa mínimo, José Scaramelli (1931a) recomenda a implementação das *Lições Ativas*, compreendida como plano de trabalho do professor. Seu desenvolvimento, de modo geral, ocorre pela participação direta dos alunos na resolução de questões relacionadas a uma situação de vida. Por meio da situação de vida estudada, desenvolve-se a globalização, relacionando-se às demais disciplinas com o tema. A fim de contemplar o objetivo específico de cada disciplina realizam-se pesquisas, questionamentos, experimentos, observações, debates, assembleias, sínteses, etc.. Busca-se sempre despertar nas crianças o interesse pelas observações e experiências, pois,

cultivado o gosto pelas pesquisas, as haveríamos habituados a conquistar o livro aberto da natureza ao invés de a aprender, já feita, nos compêndios, onde não há vida, e, por conseguinte, não podem existir atrativos, nem a alegria de descobrir por si, de confiar em suas próprias forças, de sentir-se um ser capaz sobre a terra, uma parcela ativa no movimento que conduz ao mundo (SCARAMELLI, 1931c, p. 94).

Considerada a essência da metodologia da Escola Nova Brasileira, as *Lições Ativas* são descritas minuciosamente por José Scaramelli. Seu desenvolvimento engloba quatro momentos: 1) Situação Total, uma situação de vida; 2) Um ato completo de pensamento: a indução e a dedução; 3) Globalização; 4) Assembleia Infantil. O autor adverte que, embora estas quatro partes sejam estudadas em separado, elas estão intimamente ligadas e integram-se no todo. A partir do conceito tomado da obra *Les écoles de demain* de Dewey, José Scaramelli (1931b) explica que a *Situação Total* (situação de vida) pode emergir

de outra lição ou aula, de um fato da vida escolar ou de um acontecimento que se verificou recentemente no meio imediato ou nele teve repercussão recente. Se, porém, não for possível tomar como ponto de partida qualquer fato ou acontecimento da vida real, do meio social ou escolar, é indispensável criar a situação total, apresentando às crianças um problema cuja solução lhes satisfaça a curiosidade, dando-lhes a impressão de terem chegado a um resultado real (DEWEY⁶⁷ apud SCARAMELLI, 1931b, p. 12).

Um ato completo de pensamento constitui-se pela *indução* e *dedução*. Na indução há sempre, como ponto de partida, uma ou mais observações, as quais podem ser realizadas por meio de experiências. Estas são definidas pelo autor como a provocação intencional de um fenômeno a ser observado (SCARAMELLI, 1931b, p. 14). A partir das observações dos fenômenos, comparam-se, abstraem-se e generalizam-se os resultados,

⁶⁷ DEWEY, John. *Les écoles de demain*. [S.l.: s.n., s/d].

enunciando-se as leis gerais e retirando-se a conclusão (indução). A *conclusão* é também chamada de *generalização* ou *indução* propriamente dita. De modo a elucidar tal conceito, toma uma experiência sobre a efervescência de ácidos, sintetizando os procedimentos realizados no processo de indução.

1º - Observação;

2º - Mais observações: em fenômenos que provocamos e são chamadas então experiências ou em fenômenos que se realizaram sem a nossa intervenção ou, pelo mesmo, sem a nossa intenção. Na experiência somos intencionalmente agentes, na observação somos testemunhas;

3º - Comparação de resultados;

4º - Abstração. Comparando os resultados, abstraímos a quantidade dos ácidos, a quantidade do bicarbonato de soda, a intensidade da efervescência etc., etc.;

5º - Generalização – Certificamo-nos do que há de constante, invariável, nos fenômenos ou fatos e enunciamos como lei, regra, definição, princípios etc. (SCARAMELLI, 1931b, p. 15).

O autor destaca que na indução não se especificam fases – observação, mais observação e experiências, comparação, abstração e generalização –, visto que isso traria desvantagem à prática de ensino. A especificação das fases logo se tornaria “passos formais, andaimes e escadarias, que a professora julgaria dever galgar na ordem” estabelecida. Este procedimento lhe complicaria o trabalho de preparar, ministrar ou orientar as lições. Esclarece que “na indução há marchas e contramarchas, à direita, à esquerda, para frente, para trás, etc. etc. Os andaimes, quanto mais minuciosos, mais estorvantes” (SCARAMELLI, 1931b, p. 17). Por meio da indução – assegura José Scaramelli– “o homem arranca à natureza os seus segredos”, a “ciência levanta a ponta do véu que cobre de mistério as coisas e fenômenos do universo”, o adulto descobre e a criança redescobre. “Daí a denominação de método da redescoberta que lhe deram os norte-americanos” (SCARAMELLI, 1931b, p. 16). Entretanto, ressalta que a aquisição de uma lei, de uma regra, de um princípio, de uma definição, etc. por meio da indução, não tem valor algum na vida se não a puder ser aplicada. Disso decorre a necessidade da aplicação da *dedução*: inferência lógica de um raciocínio para a obtenção de uma conclusão, estruturada a partir de silogismo, cujas premissas aceitas como verdadeiras permitem a abstração desta por inferência.

Quanto à *globalização*, esta se realiza durante a aula ou durante todo o tempo necessário ao desenvolvimento da lição, podendo ser definida como “todo trabalho ou toda conduta da criança, baseada em conhecimentos ou em experiências anteriores” Porém, algumas vezes é uma espécie de suplemento da aula ou da lição, no qual “ampliam-se partes

que ficaram apenas esboçadas, esclarecem-se dúvidas, encaminham-se alunos na direção reclamada pelo interesse de uma parte qualquer do assunto tratado” (SCARAMELLI, 1931b, p. 21). No segundo caso, a globalização pode ser um simples suplemento da aula e/ou a transição para a nova aula, ou seja, situação total para nova lição.

As Assembleias Infantis são destinadas a sistematizar o estudo, a desenvolver a linguagem, a tornar a escola semelhante ao meio social. Nelas os alunos se reúnem para discutir o assunto da lição; colecionar os documentos; tratar o material; catalogar e desenhar o material; elaborar, redigir e apresentar relatórios parciais e gerais, fazer sinopses, organizar cadernos, debater questões de vital interesse para a coletividade, tomar as decisões de vulto e decisões supremas etc.. “Tudo reunido, colecionado, sistematizado, etc., pode ser posto em caixas, envelopes, gavetas, etc. como material de consulta” (SCARAMELLI, 1931b, p. 56) e, mesmo, organizado em um pequeno laboratório.

E como estão na escola para aprender têm necessidade de tirar o maior proveito da experiência escolar, daí os relatórios para registrar o aprendido, assembleias para melhor assimilá-lo etc.. (SCARAMELLI, 1931d, p. 118).

Não existe um número fixo de reuniões para determinado assunto. O desenrolar dos acontecimentos escolares é que revelará a oportunidade e a conveniências. Não se deve julgar que o tempo que lhes é consagrado, é perdido. Assegura que, quando as “assembleias não se limitam a discussões estéreis, nas quais se procura apontar culpados para os fracassos, se bizantiniza sobre assuntos frívolos, se cuida de questões pessoais etc., o tempo que lhes é conferido é otimamente aproveitado. Nelas, a professora orienta, aos poucos, as crianças, de modo a sempre mantê-las no terreno elevado. “Não é bonito, nem correto alijar de si responsabilidades, como não o é fazer acusações reiteradas e relembrar, a todo instante, com oportunidade ou sem ela, os fracassos, que se verificaram”. A atitude positiva é a de “correr em auxílio dos que não tiveram êxito, assim como a atitude delicada é a de esquecer os senões e as deficiências” (SCARAMELLI, 1931c, p. 70). Afinal, a sociedade não é uma corporação, cujos membros vivam em “conflitos intestinos”, perenemente. “A guerra interna é mais destruidora, mais debilitante, que a externa. As grandes conquistas humanas, nas ciências e nas artes, no comércio e na indústria, nos descobrimentos e nas edificações etc., etc., realizam-se na paz e pela paz” (SCARAMELLI, 1931c, p. 71).

O trabalho escolar requer, portanto, harmonia e paz, compreendidas não como “flores sobre a imobilidade podre dos pântanos e das águas estagnadas. Não como essas

unanimidades maciças que levaram o país a ruína! Não como a passividade dos vencidos agrilhoados à prepotência de vencedores ou de dominadores”; mas traduzidas nas “discussões elevadas, nas críticas superiores, nos debates impessoais, no terreno fecundo das ideias nobres e nos belos ideais” (SCARAMELLI, 1931c, p. 71), pois discordar e divergir são características próprias dos indivíduos que tem personalidade, que não se amoldam a todos os vasos, por conveniência e interesse pessoal, como pessoas líquidas.

Harmonia e paz, sim, para divergir com elegância, discordar com elevação, combater superiormente, discutir nas alturas! Harmonia e paz, sim, para expansão integral das personalidades que se educam, que “crescem” para a luz? Harmonia e paz, sim, na liberdade ampla com destinos largos. Harmonia e paz, sim, para a grandeza e para a glória! (SCARAMELLI, 1931c, p. 72).

Elaborada com os olhos no desvelamento e difusão dos princípios escolanovistas e sua adaptação ao contexto brasileiro, a metodologia e didática proposta por José Scaramelli, além de promover a discussão dos fundamentos teóricos em que se assentam as Lições Ativas, oferece ao professorado uma ampla variedade de exemplos de aulas práticas, que condensam os pressupostos da metodologia ativa. Isso permite ilustrar de forma mais clara as vantagens e a “simplicidade” da implantação da Escola Nova, de modo a persuadir o professor primário acerca da incorporação de tais princípios e procedimentos em seu exercício cotidiano, instrumentando-o na nova pedagogia de base científica.

Dentre os modelos de lições⁶⁸ que indica ao professor primário, o autor transcreve o desenvolvimento de uma aula de horticultura exigida pelo programa escolar. Nela, aconselha o professor a evitar introduzir a temática, dirigindo-se à classe e abordando os alunos diretamente com o assunto – “Precisamos começar, hoje, o estudo da horticultura. Vocês vão fazer uma horta, etc.” (SCARAMELLI, 1931a, p. 34) –, pois este tipo de procedimento consistiria em uma imposição, uma vez que as crianças ainda não estariam interessadas no assunto. Para um ensino em conformidade com a Escola Nova Brasileira, José Scaramelli orienta a professora para que espere uma oportunidade ou a crie habilmente. Na lição ativa, segundo explica o autor, trabalha-se baseado na segunda proposição: *criar uma oportunidade*. A partir de uma circunstância real vivenciada pelo aluno na sociedade na qual está inserido – como, por exemplo, um surto de febre típica –, o professor estabelece uma

⁶⁸ Multiplicação de frações, o calor dilata os corpos (dilatação dos sólidos, do ar, da água, efeitos do frio), fontes de calor (atrito, choque, combustão, eletricidade, animais), noção de ácido, preparação do hidrogênio, magnésio, bases e sais, aves.

relação entre o acontecimento – situação de vida – e o conteúdo específico do programa escolar – ensino de horticultura –, de modo a suscitar o interesse do aluno pela temática. Acrescenta que esta relação também poderá ser estendida para assuntos interligados, porém o professor deverá deixar evidente o conteúdo a ser trabalhado. Quanto aos procedimentos a serem cumpridos, orienta:

Registram-se na cidade ou em cidades vizinhas vários casos de febre típica. O departamento de saúde pública recomenda, pelos jornais e pelo radio, a notificação e isolamento dos doentes, desinfecção dos lugares por eles ocupados, objetos, panos e pessoas que deles se acercavam. Quanto às pessoas não contaminadas: vacinação, evitar ostras de proveniência duvidosa, filtrar ou, de preferência, ferver a água. Evitar a ingestão de frutas e legumes crus. Combater as moscas evitando a acumulação de lixo, esterco, imundices, etc.. Irrigá-los se não puderem ser removidos. Destruir o inseto adulto. Proteger as janelas da cozinha, da dispensa etc., com telas de arame. A professora poderá aproveitar a ocasião para tratar da lição de higiene: profilaxia da febre típica. E da horta. Os casos de febre típica constituem uma situação de vida para todos os habitantes da cidade e das cidades vizinhas pelo perigo do contágio. A professora insiste na parte que se refere às verduras cruas. Com habilidade porá em evidência essa parte apenas, deixando as outras para a lição de higiene. – Por que não se devem comer verduras cruas? (SCARAMELLI, 1931a, p. 34).

Ao inserir um *problema*, José Scarmelli (1931a, p. 36) adverte que o professora não deve dar informações ou explicações sobre o tema para a classe. Caso o faça, ela deixa de explorar convenientemente o interesse dos alunos, não permitindo que a escola desempenhe seu papel de comportar-se como a própria vida. Há a necessidade de se “pesquisar, descobrir a razão de ser da recomendação, da própria vida”. O primeiro cuidado que a professora deve ter, é o de motivar as crianças a realizarem uma excursão escolar numa horta: “Onde se encontram comumente as verduras ou hortaliças, qual é o seu ambiente natural? – a horta”. Para a excursão, instrui a professora a escolher de antemão a horta a ser estudada, visitando-a, observando-a, interrogando o hortelão e conversando com a família deste. Enfim, passar em revista tudo o quanto pudesse interessar a lição, preparando-se para guiar a classe: calcularia o tempo gasto com as investigações e com o transporte, avaliaria o horário mais adequado para a realização do lanche, a organização e divisão da classe em equipes⁶⁹ e de suas respectivas tarefas. Quanto às equipes, cada uma escolheria uma das tarefas:

1ª – Entrevista – perguntará ao hortelão tudo quanto a interessa na horta e tomará nota.

⁶⁹ Salienta que cada equipe deverá ter no máximo seis alunos, uma vez que “a experiência tem demonstrado que as equipes superiores a seis alunos não dão resultados satisfatórios” (SCARAMELLI, 1931a, p.37).

2ª – Observação da horta – Acompanhada pela professora ou por pessoa que conheça bem a horta, observará os canteiros, as hortaliças, a sementeira, a rega.

3ª – A casa e a família do hortelão – Tamanho, altura provável, comodidades, dependências, etc quanto a casa. Número de pessoas, idades, ocupações, etc. quanto à família.

4ª – Instrumentos hortícolas – Enumeração, utilidade, desenho, etc.

5ª – Medições – Da horta, na sua totalidade; dos canteiros, dos espaços intermediários, etc.

6ª – Comportamentos e socorro de urgências – Antes da excursão os alunos reúnem-se em assembleias e discutem o modo de se comportarem durante a excursão, quer na rua, quer na horta. Em relação à classe e em relação às pessoas com as quais se encontrarão. Se não os tiverem, elegerão os que devem controlar a disciplina. Nesta assembleia poderá ser escolhido o dia e marcada a hora da excursão (SCARAMELLI, 1931a, p. 37).

Quanto à escolha de tarefas, José Scaramelli (1931c) adverte para que não ocorra a especialização – realização da mesma tarefa sempre por um grupo específico. Assinala que a especialização não é vantajosa para o ensino, pois, ao especializar-se, a equipe passará a interessar-se somente por um aspecto da lição, descurando os outros. Por conseguinte, não conviria que na mesma equipe, os mesmos alunos exercessem sempre a mesmas atividades, pois a especialização também ali se verificaria com manifesta desvantagem para o ensino.

Ao regresso da excursão, deveria se realizar a *globalização*, ou seja, a coordenação ou tratamento do material recolhido, das observações e ações verificadas. Conforme explica o autor, não é possível inventar a globalização, esta deve fluir naturalmente da lição.

Cada equipe fará um relatório sobre a tarefa que escolheu e documentará o relatório com o material recolhido, fotografias, gravuras, desenhos, recortes de jornais etc. que se relacionam com o assunto. Serão feitas sinopses no quadro-negro. A classe discutirá o trabalho de cada equipe. Haverá depois, um trabalho de conjunto. O material será selecionado, os relatórios parciais serão aproveitados para uma síntese ou resumo geral. Uma sinopse geral encerrará o trabalho (SCARAMELLI, 1931c, p. 39).

O autor denomina o processo descrito acima por *método de pesquisa* e sintetiza seus procedimentos em três fases:

1ª – Situação de vida ou situação total – uma situação de vida desperta interesse por um assunto, surgindo daí um problema. De uma situação total, surge um problema.

2ª – Pesquisa – A solução se consegue pesquisando na própria vida.

3ª – Globalização – Para realizar as pesquisas ou para coordená-las aplica-se o cálculo, o desenho, a leitura, a experimentação química, etc. (SCARAMELLI, 1931c, p. 41).

O centro de interesse – reitera o autor – é o aspecto essencial a ser considerado no ensino da Escola Nova. Ele consiste no agrupamento de vários problemas em torno de um assunto: “(...) é o ponto de partida ou um ponto de referência em torno do qual gravitam várias lições. (...) Uma lição é uma sucessão de atos com um fim em vista⁷⁰” (p. 46). Adverte que a definição de centro de interesse que emprega não é propriamente o conceito admitido pelo sistema de Decroly, alegando que: “se o grande educador belga tem a liberdade de forjar um vocabulário para seu uso. No Brasil ninguém pensa em cercear essa liberdade a educadores que não são grandes” (SCARAMELLI, 1931a, p. 46). A aplicação destes conceitos traduz-se no seguimento da aula prática de horticultura:

Da excursão resultaram novos problemas: em que meses o nabo, a alface, o repolho, a couve, o rabanete se encontram com mais facilidade? São mais bonitos? Quanto tempo medeia entre o plantio da semente o aparecimento da plantinha à flor da terra? Esse espaço de tempo, esse intervalo, é o mesmo para todas as plantas? Varia? Conviria fazer uma escala entre as plantas conhecidas? Crescem mais as plantas ao sol ou a sombra? Todas crescem mais ao sol? Haverá plantas que sejam mais viçosas a sombra? Para a solução destes problemas convirá fazer uma horta e um jardim no pátio de recreio ou nas imediações da escola. Para cuidar do jardim, é conveniente realizar, antes, uma excursão como se fez para a horta. Da feita desta surgirão novas questões: escolha do local, adubação, tamanho e distribuição dos canteiros, insolação, sombra, sementeira etc. (SCARAMELLI, 1931c, p. 45).

Embora o *método de pesquisa* possa assemelhar-se em determinados aspectos ao *método de projetos*, ressalta José Scaramelli (1931a), ele conserva maiores vantagens que o segundo. Quanto aos pontos de contato, explica que, da mesma forma que no método de pesquisa, o método de projetos também possui um ponto de partida, uma situação vital ou situação total, da qual podem surgir o *interesse* e o *problema*. A terminologia utilizada pelo método de projetos compreende o *problema* como *ato problemático*. Embora a solução do problema realize-se na própria vida, a expressão *solução* é substituída por *realização completa* e a expressão *na própria vida*, por *ambiente natural*.

O desenvolvimento do método de projetos consiste no despontar de uma situação de nossa vida (situação total), precedido pelo surgimento de um problema (ato problemático) e a realização (solução na própria vida levado à completa realização no seu ambiente natural). Mas, “que diríamos nós se alguém nos viesse dizer que no método de projetos se pode começar pela realização? Não seria o mesmo que afirmar que o pedreiro

⁷⁰ Afirma que, se não lhe falha a memória, esta definição seria de Kilpatrick.

começou a construir uma casa antes de pensar em fazê-la?” (SCARAMELLI, 1931a, p. 48).

Segundo o autor, o que ocorre é o seguinte:

encontramos-nos em uma situação de vida, surge o problema. Quando o estamos realizando, isto é, quando trabalhamos na solução, verificamos que não era esse o problema, era outro. Temos que mudar de rumo. Outras vezes não acertamos na solução. A que estamos seguindo, está errada. Convém deixá-la à margem e procurar outra. Isso não quer dizer que, verificado o erro e tomando novo rumo, tivéssemos começado pela realização. Começar pela realização é um absurdo (SCARAMELLI, 1931a, p. 49).

Conquanto na parte formal, e mesmo em algumas práticas, os dois métodos pareçam coincidir, José Scaramelli (1931a, p. 49) afirma que em essência, não acredita que o mesmo se dê, pois o método de projetos é mais complexo, o que torna sua realização mais difícil, ao passo que o de pesquisa “é muito simples e mais acessível”.

Quanto ao método de pesquisa, ressalta que não admite o ensino de informação:

Uma professora não dirá ao aluno, de forma alguma, que o calor dilata os corpos. Procurará, com habilidade, colocá-lo em tal situação de vida que ele se interesse pelo assunto e apareça o problema. Falo-a, então pesquisar de forma que pela observação e experiência descubra, conclua ou verifique por si mesmo a lei física. (...) As informações serão dadas somente quando não puderem ser encontradas em livros que estão ao alcance das crianças ou estas não as puderem descobrir por si ou quando os alunos as solicitarem com muito interesse para esclarecer dúvidas ou para ampliar conhecimentos, que se adquiriram observando e experimentando com interesse (SCARAMELLI, 1931a, p. 53).

A aquisição do material para o desenvolvimento do método de projetos, segundo o autor, é de fácil obtenção, de baixo custo, encontrada em objetos de uso cotidiano e podendo ser elaborada pelos próprios docentes. Entretanto, para que os alunos possam pesquisar a vontade, considera indispensável a instalação de laboratórios, bibliotecas, museus, aquisição de materiais e jogos, de modo a tornar o ambiente escolar um meio rico de sugestões.

Apesar de a pesquisa se constituir em um elemento essencial da metodologia ativa, José Scaramelli (1931a, p. 87) adverte que nem sempre a criança pode pesquisar e descobrir por si. “Há conhecimentos indispensáveis, não só porque lhes são úteis na vida prática como também porque servem de base a outros que podem ser pesquisados ou descobertos”, que ainda não estão ao seu alcance. Neste caso, propõe que se recorra à aula modelo.

A aula modelo é uma reunião, um conjunto ou uma síntese de lições. É um recurso de que a professora lança mão para adiantar a classe ou para proporcionar-lhes pontos de referência em relação ao método de pesquisa ou à lição ativa (SCARAMELLI, 1931a, p. 87).

Mesmo considerando a possibilidade da verificação de muita coisa da aula modelo por meio da pesquisa e descoberta, não aconselha o professor a utilizar-se destes recursos perenemente, pois isso se tornaria moroso e fatigante. “O mesmo tipo de aula cansa, torna-se monótono e, com o tempo, a criança vai perdendo interesse. A variedade revitaliza o ensino, encanta, faz a escola alegre, desejada pelos alunos”. A aula modelo serve para dar certa unidade ao estudo, pois reúne muitos conhecimentos dispersos, fragmentados num todo harmônico, ou pelo menos, coerente, “permitindo que muitos detalhes, em vias de esquecimentos, se associem ao todo e assim se gravem melhor no espírito” (SCARAMELLI, 1931a, p. 88).

Mesmo utilizando-se da cooperação e do trabalho em equipe, o autor esclarece que na Escola Nova não se despreza a pesquisa individual.

Se na vida prática o êxito depende, muitas vezes da cooperação, do trabalho em comum, casos há, nos quais o esforço de um só indivíduo é de capital importância. Na cooperação é necessário o trabalho de cada um para o êxito do conjunto. O homem compreende que é uma parcela da coletividade e que desta não pode prescindir. Entretanto há ocasiões em que a atuação individual modifica os destinos sociais ou imprime-lhes nova direção. Não são poucas, na vida, as oportunidades que têm o homem de contar apenas consigo mesmo para lutar e para vencer. Daí a cooperativa ou cooperadora e a individual (SCARAMELLI, 1931a, p. 99).

O autoensino, ao mesmo tempo, que permite que a classe, dividida em equipes, pesquise para o proveito de todos, também proporciona momentos em que cada aluno trabalha para si. Os resultados obtidos individualmente são posteriormente reunidos e compartilhados, tornando-se patrimônio da classe. Um recurso que indica para o autoensino é a elaboração de questionários capazes de guiar os alunos nos meandros da temática abordada. Explica que, embora nada seja mais fácil que um questionário – simples e rápido -, a elaboração de um bom questionário é mais difícil. A fim de demonstrar a diferença entre um bom questionário e outro, insignificante, apresenta o seguinte exemplo:

1. – Que frutas são estas?
2. – De que cor é a casca?
3. – A casca é grossa ou fina?
4. – As laranjas são leves ou pesadas?
5. – De quantas partes se compõe?
6. – Como são os gomos? (SCARAMELLI, 1931a, p. 104).

Em sua análise, ao responder a estas questões óbvias, as crianças não teriam a possibilidade de observar, comparar, medir, pesar etc.. Não teriam descoberto nada de novo. Um bom questionário, assegura, deve abordar uma ampla gama de conhecimentos, suscitando curiosidade e interesse de pesquisa nas crianças. Para isso, sugere:

1. – Tome uma laranja, observe-a com cuidado, e diga-me: a casca tem a mesma coloração em toda a superfície? Há diferenças? Aponte-as, tente enumerá-las.
2. – Descasque essa laranja com as unhas. Observe os pedacinhos da casca, compare-os. São todos da mesma grossura? Que diferença nota? Em que parte da laranja a casca é mais grossa? É mais fina?
3. – Pese 12 laranjas. Tire a média do peso. Verifique qual a laranja que mais se aproxima e a que mais se afasta da média achada.
4. - Com a fita métrica meça a circunferência de 10 laranjas. Tire a média. Haverá alguma laranja cuja circunferência coincida com a média achada?
5. – Todas as laranjas da mesma variedade tem o mesmo número de gomos? Verifique e responda. Todos os gomos da mesma laranja haverá o mesmo número de sementes? Verifique em várias laranjas e compare os resultados.
6. – Tome uma laranja, pese, descasque-a. Esprema bem. Deixe cair o sumo num cálice graduado, através de um passador para reter as sementes. Quantos centímetros cúbicos de sumo obteve?
7. – Pese o bagaço, as cascas e as sementes. Que diferença notou entre este peso e o da laranja?
8. – Haverá na mesma variedade de laranjas, relação constante entre o peso da fruta e a quantidade de sumo? Pese uma por uma, vinte laranjas. Numere. Esprema bem. Mexa o sumo de cada uma com o cálice graduado. Compare os resultados. Descobriu alguma coisa?
- 9.- Peça a pessoa amiga que lhe vede os olhos com um lenço bem limpo e lhe ponha, sob o nariz, uma por uma, dez ou quinze laranjas de variedades diferentes. Quantas reconheceu pelo cheiro? Quantos erros cometeu?
10. – Faça experiência semelhante com o sabor, tendo o cuidado de lavar a boca após cada sumo saboreado e de tapar o nariz com algodão. Registre os resultados e compare. Que conclusão tirou? (Reconhece pelo sabor com mais exatidão? Errou menos? Errou mais do que na experiência com o cheiro?)
11. – Separe laranjas do mesmo tamanho, mas de variedades diferentes e tente, de olhos vendados, reconhece-las pelo tato. Acertou? Errou? Quantas vezes?
12. – Tome 15 ou 20 laranjas da mesma variedade. Pese uma por uma. Tire-lhe a casca. Tome nota. Compare os resultados. Há relação constante entre o peso de uma laranja e o peso da baga? Da casca? (SCARAMELLI, 1931a, p. 104).

Sugere também que este questionário possa ser completado com outros assuntos, como:

Classificação das laranjas para exportação. Tamanho das frutas e dos caixotes. Peso específico da laranja da casca, da baga e da semente. Pesquisa da acidez conforme a variedade e o grau de maturidade. Efeitos da temperatura: calor seco, calor húmido, gelo, frigorificação. Cozimento na água, na calda de açúcar, etc. Maceração da casca. Utilização do bagaço. Vinho de laranjas, licores, fermentações, etc. Como apodrecem as laranjas, etc. Se entrasse nas seara das relações da laranja, com a laranjeira, terrenos, climas, plantio, cultura, etc. Será um nunca acabar (SCARAMELLI, 1931a, p. 107).

Dada a apresentação didático-metodológica escolanovista, o autor confessa que a Escola Nova não cabe em seus opúsculos e que outros aparecerão para ampliar, completar e melhorar o que procura esboçar palidamente.

A título de conclusão deste capítulo, a exposição dos aspectos didático-metodológicos do sistema propagado por José Scaramelli para a implantação da Escola Nova Brasileira revela uma revisão crítica da problemática educacional, na qual a Escola Nova, colocada como antítese da Escola Tradicional, fundamenta uma nova concepção de criança – “ser ativo que se educa reagindo ao contato com o ambiente” – e infância – “estado necessário à formação e amadurecimento humano” (NAGLE, 1974, p. 251 – 252) –, instituindo os princípios de respeito a esta, à sua atividade, seus interesses e necessidades. Sob tais preceitos, a educação centra-se no processo de desenvolvimento natural da criança, desenvolvendo uma nova percepção do papel do educador, da natureza do programa escolar e do processo de ensinar e aprender. Fundada nos preceitos da Biologia, da Psicologia e da Sociologia, devido às possibilidades que facultam a transformação da atividade educacional em atividade essencialmente científica, a escolarização se transforma em um processo endógeno, cujo papel do novo educador e da escola se funda, não mais sobre a própria criança, mas no agir sobre o meio, possibilitando-lhe que se desenvolva naturalmente mediante a própria experiência. Nesse processo, o professor é um intermediário, cujo papel volta-se ao estreitamento e ampliação das relações do indivíduo com o meio, não só aproveitando as circunstâncias, mas criando outras artificiais, das quais o aluno “terá que sair, agindo e raciocinando, associando e abstraindo – organizando, enfim, a sua própria mentalidade” (NAGLE, 1974, p. 251). Evita-se, portanto, constranger o aluno e enquadrá-lo em “situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto” (NAGLE, 1974, p. 249), embora se parta das necessidades e interesses da criança.

Em consequência, a rigidez do programa escolar e o significado das matérias de estudos são questionados, alterando-se a compreensão de didática, que passa a demandar a experimentação de novos meios. Tal exigência volta-se para a revisão dos métodos

pedagógicos, concebidos mediante a contemplação da “realização das potencialidades contidas na personalidade integral da criança, em cada etapa do seu desenvolvimento”. Introduz-se a noção de que o conteúdo da escolarização não pode mais ser “selecionado por meio de critérios exteriores às características de cada fase do desenvolvimento natural do educando” (NAGLE, 1974, p. 249). Os aspectos lógicos são contrapostos aos aspectos psicológicos do conhecimento, engendrando um novo conceito de aprendizagem, baseado no papel da atividade para a aquisição do conhecimento e de padrões de comportamento. A noção de imobilismo na escolarização é, então, substituída pelo princípio da educação pela ação, provocando uma transformação na metodologia educativa, que passa a adotar a orientação da escola ativa e do “aprender fazendo”. Como explica Nagle (1974, p. 250), o que importa não é mais aprender coisas, mas “aprender a observar, pesquisar, enfim, aprender a aprender”. A escola deve voltar-se, não mais para a formação do aluno-ouvinte e passivo, mas do aluno-investigador e autodidata. Assim, o ensino é estruturado segundo os processos objetivos e práticos, que proporcionem ao educando o contato direto com a realidade da vida, das coisas e dos fenômenos, a observação, a experimentação, a execução e a dedução, para que aprenda a ver, observar, verificar e realizar a crítica dos fatos, desenvolvendo a inteligência de maneira orientada e padrões de comportamento. A objetivação dessa orientação ocorre mediante a adoção de recursos como as excursões escolares, as visitas a museus, cinema educativo, método intuitivo, centros de interesses, sistemas de projetos ou pesquisas, trabalhos em grupos, oficinas, construção e manutenção de hortas etc..

Além da finalidade pedagógica, a nova pedagogia fundamenta a concepção da democracia social mediante a aprendizagem da vida coletiva e a realização da unidade nacional. Neste sentido a escola é vista como preparação para a própria vida, senão como a própria vida, daí sua função de ensinar a viver em sociedade, para que os indivíduos, parte constitutiva da sociedade orgânica, contribuam para a elevação desta mediante o desenvolvimento do hábito de agir e trabalhar em cooperação. Com a efetivação das novas ideias e práticas educacionais, o autor acreditava que o Brasil poderia alcançar a condição de progresso e desenvolvimento semelhantes aos dos países mais desenvolvidos.

6 CONCLUSÃO

No exame da História da Educação, sob a perspectiva das ideias pedagógicas, observa-se que o ensino paulista é levado a efetuar algumas modificações em virtude das novas demandas impostas pela sociedade que se estabelece com a Primeira República. Para dar conta das novas exigências, a instrução brasileira se vê diante da necessidade de disseminar a educação pública – até então, restrita a uma elite da população brasileira – à grande massa populacional urbana e repensar seus métodos de ensino. Embora se produza uma imagem dinâmica acerca do fenômeno educativo ao longo da Primeira República, sugerindo grande desenvolvimento, inovações e progressos didático-metodológicos, estes não necessariamente corresponderiam àquilo que se objetivou na realidade concreta.

Com a proclamação da República, propaga-se um discurso idealizador, que prega o espargir das luzes da sociedade moderna, científica e republicana às profundezas do povo. A instrução popular, compreendida pela Escola Normal e instrução primária, ganha uma importância até então não vislumbrada, alçando-se ao status de centro multiplicador das luzes, que impulsionaria a nova sociedade democrática em direção ao progresso e à liberdade. Entretanto, a condição para a irradiação das luzes dependia da substituição do conhecimento fragmentado por uma síntese científica, que reunisse os conhecimentos dispersos em um conjunto orgânico-didático (MONARCHA, 1999). A formação do normalista – transformado em um observador social, atento à instabilidade inerente a uma moderna sociedade de massas e defensor de uma suposta ameaça por contingentes populacionais – demanda, cada vez mais, um conhecimento diferenciado, pautado nas descobertas da ciência, que o currículo de cultura geral não mais proporciona. Empregam-se, então, esforços para que o programa escolar, formador do profissional responsável pela iluminação e constituição do futuro cidadão brasileiro, contemple os aspectos técnico-pedagógicos. A contemplação desta condição está vinculada à elevação da pedagogia ao status de ciência, com objeto de estudos e metodologia próprios. Com este intuito, outros campos do conhecimento como Sociologia, Fisiologia, Biologia, Antropologia e Psicologia são integrados a ela, de modo a possibilitar uma análise e compreensão mais amplas de seu objeto de estudo, o homem em formação, e prover meios para sua efetivação.

Ávidos leitores da literatura pedagógica internacional e assíduos viajantes aos países difusores da educação nova, os intelectuais paulistas tentam interpretar a realidade brasileira à luz dos avanços científicos, esforçando-se por dotar o cenário educacional com os

hodiernos e científicos métodos e procedimentos de ensino, que se propõem conhecer o homem comum e promover sua elucidação, mantendo-se a lógica de defesa da sociedade. A divulgação destes conhecimentos, essenciais a formação dos normalistas da Escola Normal de São Paulo, ocorre por meio da incorporação das disciplinas de Psicologia Experimental e Pedagogia em seu currículo, e por meio da instalação do Gabinete de Psicologia Experimental e Antropologia Pedagógica. O conjunto destas iniciativas – fundadas mediante análises das teorias naturalistas, de uso de artefatos mecânicos, da orientação analítica e experimental e de técnicas e procedimentos da Antropologia, Fisiologia, Psicologia – se propõe identificar e fixar as disposições físicas, comportamentais, intelectuais e morais dos alunos, segundo critérios científicos e positivos. Compreende-se que tais dispositivos permitem criar um tipo individual, de modo a avaliar, classificar hierarquicamente e ordenar a variedade da população estudada, segundo a anormalidade ou normalidade psíquica, provendo-a com uma educação condizente, que permita o melhoramento dos atributos da espécie. Os procedimentos da Antropologia Pedagógica e da psicologia experimental instituídos na Escola Normal de São Paulo assentam-se na ideia de medida dos temas patológicos e de classificação dos tipos, mediante utilização dos procedimentos analíticos e experimentais. Sob o influxo do repertório dos *mental-tests* e técnicas produzidas pela Escola Normal da Praça, instala-se o delírio das medições antropométricas.

Resultante da crítica à redução da Psicologia à Fisiologia, o clima de *belle-époque* da Escola Normal de São Paulo é permeado, ainda, por concepções e iniciativas de orientação sociológica da psicologia. Dominante na década de 1920, essa perspectiva se assenta na Sociologia de Émile Durkheim, interpretando a natureza humana como social e biológica. Ao centrar-se na primazia dos fatores sociais para explicar o comportamento humano, a educação da criança é, então, conformada mediante o conhecimento de sua alma, do seu corpo e do meio social em que vive, a fim de instruí-la de acordo com sua condição social e a mentalidade que lhe é peculiar.

A instalação do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental na Escola Normal da Praça, bem como a difusão de seus estudos e experimentos, contribuem para transformar a referida instituição em referência didática permanente de elevada cultura pedagógica. Versão condensada do sistema de ensino que se pretende instituir em todo o Estado – comportando Jardim de Infância, Escola Preliminar, Escola Complementar e Curso Normal –, a Escola Normal cristaliza as “finalidades institucionais, normas pedagógicas, organização administrativa, legislação escolar e rotinas

gerais de funcionamento” (MONARCHA, 1999, p. 206), constituindo-se em centro irradiador dos novos métodos de ensino e de organização administrativa escolar a todo o território nacional.

No decênio de 1920, à medida que as reformas educacionais se propagam pelos estados da federação, muitos dos ex-alunos e professores da Escola Normal de São Paulo são convidados por outros governos para reorganizarem administrativa e pedagogicamente seus sistemas escolares, criarem escolas e implantarem novos métodos e procedimentos de ensino. Nesta cruzada pela educação, José Scaramelli e um grupo de técnicos paulistas são comissionados no Estado de Pernambuco no ano de 1929 para conduzirem a reforma elaborada por Antônio Carneiro Leão. Nesta missão, os condutores paulistas da Reforma Pernambucana enfrentam contundentes críticas e violentas oposições, por conta das orientações escolanovistas que procuram por em prática. Estas reações, acrescidas das dificuldades econômicas para a execução da reforma e das adversidades políticas emergentes com a Revolução de 1930, concorrerão para a exoneração de José Scaramelli dos cargos relativos à cadeira de Didática da Escola Normal de Pernambuco e direção da Escola de Aplicação anexa à mesma, resultando em seu retorno a São Paulo.

Após o esforço despendido para a produção de obras voltadas para o ensino da infância e juventude brasileiras e a instrumentação do professor em sala de aula – como cartilha para o aprendizado da leitura, livros de leituras (poesias, contos, lendas, educação moral e cívica e ciências), compêndios para o ensino de gramática e um *Resumo de Metodologia Geral do Ensino* (1918) – que apresentassem e difundissem os pressupostos e aplicações da emergente metodologia escolanovista, José Scaramelli, após acumular um abundante material didático-prático em sua experiência em Pernambuco, dedica-se, de forma mais explícita e detidamente, ao desvelamento e explicitação dos fundamentos teórico-práticos norteadores desta orientação. Sua iniciativa é dedicada à falta de compêndios condensadores e sistematizadores dos pressupostos da pedagogia renovada, que fossem voltados às necessidades da realidade escolar brasileira. Em sua missão, dedica-se a discutir e analisar tais pressupostos, elucidar e adaptar a didática e metodologia às demandas de seu tempo e espaço e explicitar a simplicidade, economia e vantagens de sua aplicação para o ensino e aprendizado das crianças. Segundo o autor, a importância da discussão e da disseminação de seus princípios repousa numa melhor compreensão, aperfeiçoamento e adequação do processo de ensino da infância brasileira. A essência de sua preocupação assenta-se na concepção de que a maioria dos fracassos do ensino tem suas raízes na

deficiência da didática, pois sem uma base sólida, o professor não poderá cumprir sua missão. “Onde escasseia a técnica, a eficiência é falha e somente uma dedicação fora do comum poderá supri-la”, afirma o autor (SCARAMELLI, 1931d, p. 8).

Fruto das concepções e discussões de seu tempo, José Scaramelli atribui ao estudo da didática o papel essencial da prática docente, da qual deriva a metodologia capaz de promover o ensino adequado às necessidades da sociedade moderna. Seu conhecimento demanda a compreensão dos cinco aspectos: a origem e essência (o que é?) do conhecimento, como se aprende, a função do conhecimento e a estruturação de princípios norteadores do trabalho docente. A origem do conhecimento, segundo o autor, baseia-se na relação estabelecida entre os aspectos biológicos e psicológicos do indivíduo, manifestando-se como uma condição de equilíbrio e adaptação constante deste em relação ao seu meio. Entretanto, a atividade psicológica se manifesta como uma condição nova de adaptação, necessária aos organismos quando atingem certo grau de complexidade. Sua atividade está subordinada à evolução e ao funcionamento de um determinado ser em um determinado meio, estabelecendo um contato mais estreito e um equilíbrio mais perfeito entre o organismo e o meio. A atividade psicológica (indícios da consciência) origina-se a partir das primeiras sensações provocadas pelas excitações do meio. As primeiras noções são constituídas pelo sentimento vago de um movimento e a apreciação de seus resultados, que aos poucos se afinam, tornando-se mais elaborados por meio de uma seleção rigorosa das sensações vivenciadas e resultando na distinção de diferentes reações e precisão de seus efeitos. A espontaneidade dá lugar à reflexão, subordinando a vida afetiva à intelectual, proporcionadora de noções mais precisas, seguras, úteis e práticas. Despontam-se a vida representativa, o conhecimento e a representação dos objetos exteriores e de si mesmo.

A essência do conhecimento (*o que é o conhecimento?*), segundo José Scaramelli (1931d), está relacionada à conexão estabelecida entre a atividade mental (psicológica) e o sistema nervoso (atividade biológica). O cérebro, além de funcionar como um mecanismo especializado em manter a colaboração conjunta de todas as atividades corporais orgânicas, também se comporta como um órgão de coordenação da resposta motora, efetuando o ajustamento recíproco dos estímulos recebidos do meio e da resposta adequada. Ao mesmo tempo que o cérebro proporciona a atividade orgânica para reagir sobre um objeto em resposta à estimulação sensível, esta resposta determina e modela o estímulo seguinte. Isto faz dele um mecanismo destinado a uma constante reelaboração e reorganização da atividade, na qual recolhe a matéria da experiência anterior, percebendo-a como matéria de uma nova

experiência, de modo a manter-lhe a continuidade. De acordo com o autor, o conhecimento deve ser entendido, não como algo completo em si, isolado e descontínuo, mas em conexão a outros acontecimentos e respondendo às suas conexões. Somente pode-se chamar de conhecimento “o que se organizou em nossa disposição e nos dá capacidade para adaptar o meio às nossas necessidades e adaptar nossas necessidades e desejos à situação em que vivemos”. O conhecimento não é algo de que temos consciência, consiste na “disposição que utilizamos conscientemente para compreender o que agora ocorre (...) com o fim de fortalecer uma perplexidade, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos” (DEWEY⁷¹, 1927 *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 65).

A *função do conhecimento*, conforme explica José Scaramelli (1931d, p. 95), “é a de refazer e reorganizar a nossa experiência. Novo conhecimento é nova experiência. Cada experiência nova reconstrói e reorganiza a *experiência* anterior, isto é, educa”. Diferente do hábito, que torna uma experiência mais fácil e eficaz para outras análogas no futuro, sem, no entanto, dar margem à mudança de condições (às novidades), em virtude de sua tarefa supor a semelhança essencial da nova situação com a antiga, a função do conhecimento consiste em uma percepção das conexões da aplicabilidade de um objeto em uma dada situação e na capacidade de antecipar as consequências futuras, introduzindo na ação futura as modificações requeridas pelo que já foi feito.

O aspecto da didática que trata de *como se aprende* é compreendido mediante a aquisição de um comportamento modificado, no qual o autor encontra solução na teoria do reflexo condicionado de Pavlov – por meio de um estímulo externo se produz um dado comportamento –, na lei da recorrência – manutenção do comportamento adquirido sem indução por estímulo – e no trabalho de Dewey sobre interesse transferido – o indivíduo participa da significação social da atividade. Com base nas formulações de Dewey, José Scaramelli explica que conhecimentos indiferentes ou mesmo repulsivos tornam-se interessantes mediante o estabelecimento de relações e ligações, fazendo nascer a consciência da importância destes meios para se levar adiante e efetivar uma atividade.

A aproximação entre as teorias de Pavlov e Dewey, realizada pelo autor, é justificada pelo fato de a primeira possibilitar a explicação da aquisição de um comportamento modificado (como se aprende) e a segunda propiciar meios para orientar e dirigir esse processo, suscitando o interesse da criança por meio do desenvolvimento contínuo

⁷¹ DEWEY, John. **Filosofia de la educación**. [S.l.]: Ediciones de La Lectura, 1927.

e duradouro de uma atividade, na qual possa “associar-se a experiência comum, modificando de acordo com ela seu estímulo interno, e sentindo, como próprio, o êxito ou o fracasso da atividade” (SCARAMELLI, 1931s, p. 84). José Scaramelli (1931d, p. 62) assegura que nada há que proporcione aos discípulos o conhecimento, a não ser “o que aprendem, encontrando-o na experiência e em função da experiência”.

Fundamentado em tais concepções, José Scaramelli (1931d, p. 98) explica que as condições para o adequado desenvolvimento educativo demandam a cooperação harmônica dos três fatores: a estrutura nativa de nossos órgãos corporais e suas atividades funcionais, o uso a que se consagram as atividades desses órgãos sob o influxo das demais pessoas e sua interação direta com o ambiente. Compreende que, embora as atividades nativas dos órgãos constituam a base desta cooperação, servindo de ponto de partida para o aprendizado, o desenvolvimento dos órgãos e das faculdades nativas não ocorre espontaneamente, mas mediante o uso e a direção dados pelo adulto. Assegura que não há atividade educativa, ou seja, reorganização consciente da experiência, sem que haja direção, governo, controle. A missão do meio social, ou seja, da tarefa educativa, consiste em “proporcionar à criança o que não lhe concedeu a natureza, isto é, o hábito do controle social, a subordinação dos poderes naturais às regras sociais”. Quanto à interação direta com o ambiente, esta proporciona a cultura, uma experiência mais rica e um ponto de vista mais amplo. Portanto, o processo educativo é um processo de interação e ajustamento entre a criança e a experiência do adulto.

O programa escolar deve, portanto, considerar os dois elementos fundamentais do processo educativo: a *criança* – considerada como um ser imaturo, não evoluído – e certos fins, ideias e valores sociais representados pela *experiência amadurecida do adulto*. A adequada interação entre esses elementos engendrará o processo educativo. Trata-se, pois, de “obter uma reconstrução que parta da experiência infantil atual para a experiência representada pelos corpos organizados de verdades, a que chamamos ‘matérias de estudo’” (SCARAMELLI, 1931d, p. 103). As verdades e os fatos que compõem tanto a experiência atual da criança como a matéria de estudo constituem os termos, inicial e final, de uma só realidade. “Opor um ao outro, é opor a infância contra a maturidade de uma mesma vida; é contrapor o impulso para crescer ao resultado final do crescimento; é dizer que a natureza e o destino se guerreiam na criança” (SCARAMELLI, 1931d, p. 104). As matérias de estudo têm, portanto, a função de interpretar a natureza infantil. Sua utilização, no sentido de dirigir e guiar a educação, é uma expansão desse pensamento.

Nesta perspectiva, o método de ensino (metodologia) não é exterior ao material, mas consiste na combinação e direção deste, tornando-o mais eficaz ao uso e em conformidade com os resultados desejados.

Em resumo: O método não é uma fórmula que indica como se deve “arranjar” o material para que se grave melhor no espírito do que aprende; nem é também um conjunto de “regrinhas mnemônicas” para facilitar a aquisição e a posse do material. Método é uma relação de conveniência entre o discípulo (necessidade sentida) e a matéria que deve ser ensinada (fim em vista). Em outras palavras, o problema é o de descobrir a relação *intrínseca* entre a matéria ou o objeto, e a pessoa. Essa relação passará a ser motivo de atenção quando conscientemente percebida (DEWEY⁷² *apud* SCARAMELLI, 1931d, p. 88. *Grifos do autor*).

A efetivação desse método de ensino, segundo o autor, pode ser contemplada mediante a implementação das lições ativas. Seu desenvolvimento ocorre mediante a experiência de uma situação de vida (situação total), da qual decorre uma necessidade (problema) a ser resolvida pelo educando, que se envolve e participa ativamente de todo o processo de investigação, análise e inferência dos resultados, por meio de trabalhos em grupos e individuais, discussões em assembleias, experimentos, observações dos fenômenos, pesquisas, excursões, organização e síntese do material etc.. Nesse processo, o professor faz da escola, não somente uma preparação para a vida, mas a própria vida. Suscita o interesse do aluno, compreendido a partir da ótica do adulto; promove os centros de interesse; o método de pesquisa; o autoensino e a globalização, de modo a ampliar conhecimentos e desenvolver autonomia nos alunos e ainda, para que não haja a especialização destes em um só assunto e atividade, interpreta o crescimento infantil a fim de conciliá-lo e adequá-lo ao programa escolar, prevê o fim de cada atividade e provê constantemente a orientação e a direção da educação. As lições ativas e os princípios estruturantes da pedagogia nova refletem-se no conjunto da obra didático-literária do autor, voltada para a abordagem de conteúdos do programa escolar para a instrução da infância brasileira e a instrumentalização da atividade docente.

Apesar de sua condição de arte nascente, não consolidada no terreno da ciência, os testes mentais, de acordo com José Scaramelli (1931e), constituem outro recurso capaz de conferir uma significativa contribuição ao processo de ensino, prestando bons serviços ao professor. No Brasil, conforme explica, embora estudos tenham sido feitos em relação à escala Binet-Simon, ainda não houve uma revisão e adaptação desta ao nosso

⁷² DEWEY, John. **Fines, materiais y metodos de la educacion**. [S.l.: s.n., s/d].

contexto, sendo utilizada a tradução de obras de autores, como a realizada por Lourenço Filho. Apesar da contribuição prestada, adverte que os testes mentais não devem ser considerados infalíveis e tratados com fanatismo. Concebida a partir do pressuposto de que o homem é feliz e a sociedade está bem organizada quando cada indivíduo se dedica às atividades para as quais está naturalmente dotado, a função da educação consiste, portanto, em “descobrir esses dotes aos olhos do mesmo indivíduo que os possui, e treiná-lo para sua utilização eficaz”. Em função de os testes mentais permitirem, “hodiernamente, descobrir os dotes do indivíduo, senão na totalidade, pelo menos em parte apreciável e já ponderável” (SCARAMELLI, 1931d, p. 124), estes podem ser aproveitados como um meio de conhecer melhor os nossos alunos (física, intelectual e moralmente), verificar o êxito ou o fracasso do ensino, organizar as classes com mais cuidado, etc..

Com base nos trabalhos de Durkheim, Kilpatrick, Dewey, Ferrière, Binet, Claparède etc., elabora um decálogo a fim de sintetizar tais preceitos e apresentar os princípios orientadores da didática, cujos pilares assentam-se nas seguintes categorias relativas a interesse do aluno, conhecimento, socialização da criança, globalização, atos com um fim em vista ou atos com um fim previsto, verificação objetiva pelos testes, educação moral e cívica, educação física, econômica e estética.

A investigação, apreensão e análise das categorias de didática e metodologia, esboçadas na obra de José Scaramelli, numa tentativa de pensar a atividade docente e realizar a proposição de um novo modelo pedagógico condizente com as necessidades da realidade escolar e da infância de seu tempo, permitem observar o grande esforço do autor na apropriação, discussão, interlocução e reflexão dos fundamentos teórico-práticos dos sistemas de pensamento de representantes do Movimento Internacional da Educação Nova, de modo a dotá-lo de características brasileiras. Entretanto, a elaboração e a proposição de uma didática e metodologia para a Escola Nova Brasileira a que o autor se dedica, limitam-se a um processo de apropriação e reprodução de modelos exteriores, que começam a ganhar visibilidade no cenário educacional brasileiro nos primeiros decênios dos novecentos, não engendrando progressos e soluções efetivas aos problemas educacionais da instrução pública primária do país desta época.

Permanece o caráter teórico e ideológico, fruto do movimento das ideias pedagógicas engendradas pelas contingências do contexto histórico, marcado por profundas mudanças econômicas, políticas e culturais, cuja intensificação da vida urbana e industrial promove o desenvolvimento de reclames pela universalização da instrução pública e a

massificação da escola. A fim de manter a harmonia da sociedade orgânica, diante da massa populacional que adentra a cidade, sem partilhar dos códigos comportamentais das sociedades modernas, a educação dedica-se a descobrir e revelar as aptidões naturais destes indivíduos, de modo a auxiliá-los na obtenção de seu proveito e adaptação ao meio, conformando-as às suas futuras funções no organismo social. Da necessidade de conhecer e civilizar os alunos, provendo-os com uma educação condizente com seus dotes naturais e socializando-os para o convívio na sociedade, transforma-se a função e o objetivo da escola, que se torna a preparação para a própria vida, voltando-se para a identificação, classificação hierárquica e ordenação de tipos humanos segundo as normalidades e anormalidades. A viabilização desse projeto ocorre mediante a instalação de procedimentos de medidas para a identificação das diferenças intrínsecas (intelectual e moral) e extrínsecas (físicas e comportamentais) dos alunos, verificadas mediante testes somatológicos e psicológicos. A Escola Normal da Praça, formadora do escol do professorado nacional e símbolo da cientificidade e da modernidade pelas produções teóricas e iniciativas prático-pedagógicas que desenvolve e irradia, instaura a ideia de medida na educação por meio do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental.

Como discípulo desta instituição, José Scaramelli adquire o status de porta-voz autorizado dos novos métodos e procedimentos de ensino, ganhando visibilidade junto aos órgãos de veiculação e projeção no cenário educacional nacional. Como bandeirante do ensino modelar paulista, engajado na cruzada da instrução pública brasileira, dedica-se a defender, disseminar e vulgarizar os preceitos da nova pedagogia, mediante sua voz na imprensa, ações em cargos administrativo-burocráticos e na elaboração de materiais didático-pedagógicos em prol da construção de uma educação condizente com as demandas e limitações de seu tempo. Entretanto, o sistema didático-metodológico que propõe como solução voltada à superação dos desafios enfrentados pelo ensino primário brasileiro encontra-se desprovido de investigações e pesquisas capazes de corroborar ou refutar as proposições dos teóricos internacionais do Movimento da Educação Nova, desenvolvendo um modelo pedagógico com características brasileiras que permita avançar sobre tais conhecimentos e práticas, suplantando aqueles, então, estabelecidos. Fruto das condições de seu tempo e ambiente, o esboço do sistema proposto por José Scaramelli consiste na descrição de experiências de aulas práticas e reprodução das ideias do sistema de pensamento da pedagogia nascente, cujo momento histórico é caracterizado pela penetração e apresentação sistemática e ampla destes ideais, fundados em uma nova compreensão da escolarização, e

pela tentativa de criar condições facilitadoras – preparação do terreno – para a difusão, consolidação, oficialização e a realização de seus princípios nas instituições escolares nas décadas seguintes.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A ESCOLA NOVA e os “centros de interesse” do café. **Folha da Manhã**, São Paulo, 7 jul. 1932, p. 6. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1932/04/23/141//4570808>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

A REFORMA da educação em Pernambuco: dentre os estados que estão reformando o seu ensino é Pernambuco o que realiza reforma mais radical, diz o “Diário de S. Paulo”. **A Província**, Recife, 27 fev. 1929, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/128066/per128066_1929_00048.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2012.

ARAÚJO, Cristina. **A Escola Nova em Pernambuco**: educação e modernidade. Recife: Prefeitura do Recife; Secretaria da Cultura; Fundação de Cultura, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: DALBEN, Ângela et al (Org.). **Coleção didática e prática de ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 544 – 563.

BRASIL. **Decreto n. 20.778**, de 12 de dezembro de 1931. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=21083>>. Acesso: em 27 dez. 2012.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. **Coisas velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

CAMPOS, Caetano. Escola Normal. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 mar.1890, p. 1. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/18900330-4512-nac-0001-999-1-not>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

_____. Memória apresentada em 1891 ao Dr. Jorge Tibiriçá pelo Dr. A. Caetano de Campos, diretor da Escola Normal. In: RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público de São Paulo. São Paulo: Instituto Dona Ana Rosa, 1930a.

_____. Relatório do diretor da Escola Normal em 1899. In: RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público de São Paulo. São Paulo: Instituto Dona Ana Rosa, 1930b.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. Justificativa. In: PERNAMBUCO. **Organização do Estado de Pernambuco**. Recife: Imprensa Oficial, 1928. p. 7 – 30.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da instrução pública. In: **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 225 – 251.

DUMAS, George. A sociologia de Durkheim: terceira lição no amphiteatro da Escola Normal. **Revista de Ensino**, n. 3, ano XII, p. 10 – 14, dez., 1913.

FILOLOGIA-DICIONÁRIOS. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 28 jan. 1945, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1945_15412.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

FLEURY, Renato Sêneca. Missões de professores paulistas. **Revista Educação**, São Paulo, v. 35, n. 50 – 53, p. 183 – 185, jan./dez., 1946.

FREYRE, Gilberto. **Tempo morto e outros tempos**: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade (1915 - 1930). São Paulo: Global; Recife, PE: Fundação Gilberto Freyre, 2006.

GUARATINGUETÁ: Federação dos produtores de leite. **Folha da Manhã**, São Paulo, 23 abr. 1932, p. 12. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1932/07/07/141//4574345>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

GUARATINGUETÁ: remoção do delegado regional de polícia. **Folha da Manhã**, São Paulo, 26 out. 1933, p. 13. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1933/10/26/141//4596990>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Francisco Rangel Pestana**: jornalista, político, educador. 1986. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cyntia Pereira de. (Org.). **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 95 – 112.

INSTRUÇÃO Pública. **Folha da Manhã**, São Paulo, 13 abr. 1928, p. 11. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1928/04/13/141/>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

LE GOFF, Jacques. A história do cotidiano. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. & LE GOFF, J. (Org.). **História e nova história**. 3. ed. Lisboa: Editorial Teorema, 1994. p. 85 – 96.

LE MOS FILHO. **Clã de açúcar**: Recife: 1911 – 1934. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1960.

LIVRO de termos de matrícula do primeiro ano do sexo masculino da Escola Normal Secundária de São Paulo. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas/CENP/SEE, 1894 – 1920. Acervo Histórico Caetano de Campos.

LIVROS novos. **Folha da Manhã**, São Paulo, 29 abr. 1931, p. 6. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1931/04/29/142//4518316>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

LIVROS, livrinhos, livrecos e livrões. **O Sacy**, Tipologia dos irmãos Ferraz, n. 43, ano I, 29 out. 1926.

- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Três panfletários do Segundo Reinado**. São Paulo: Nacional, 1956.
- MELO, Luís Correia de. **Dicionário de autores paulistas**. São Paulo: Ed. Gráfica Irmãos Andrioli, 1954.
- MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
- MONARCHA, Carlos. Notícia documental e bibliográfica sobre as “missões de professores paulistas”. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: UFGD, 2010. p. 243 – 265.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876 – 1994**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U., 1974.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As viagens pedagógicas: São Paulo difundindo a pedagogia moderna e a Escola Nova no Brasil. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 14, p. 149 – 155, 2003.
- PESTANA, Rangel. Reforma Correlata. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 jan. 1890. p. 1. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/18900110-4434-nac-0001-999-1-not>>. Acesso em: 24 jan. 2012.
- PROFESSORES paulistas vão reformar o ensino em Pernambuco: São Paulo continua a auxiliar a instrução em todo o país. **Folha da Manhã**, São Paulo, 25 jan. 1929, p. 2. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1929/01/25/141//4519399>>. Acesso em: 6 fev. 2012.
- PUBLICAÇÕES. **Folha da Manhã**, São Paulo, 17 maio 1940, p. 5. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1940/05/17/142//180065>>. Acesso em: 6 fev. 2012.
- PUBLICAÇÕES. **Folha da Noite**, São Paulo, 26 maio 1928, p. 4. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdn/1928/05/26/1//4676632>>. Acesso em: 6 fev. 2012.
- QUAGLIO, Clemente. Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. In: SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1909 – 1910**. São Paulo: Tip. do Diário Oficial, 1910. p. 462 – 466.
- RECORREM ao titular da Educação interessados no concurso de remoção do ensino secundário. **Folha da Manhã**, São Paulo, 5 jan. 1951, p. 3. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1951/01/05/167//235182>>. Acesso em: 6 fev. 2012.
- REGISTRO de diplomas de habilitação da Escola Normal Secundária de São Paulo. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas/CENP/SEE, 1917. Acervo Histórico Caetano de Campos.

REGISTRO de notas da Escola Normal Secundária de São Paulo. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas/CENP/SEE, 1914 – 1917. Acervo Histórico Caetano de Campos.

REIS FILHO, Casimiro. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção Memória da Educação).

RIOS, José. Ensino e reformas: a carreira do magistério. **Folha da Manhã**, São Paulo, 8 mar. 1933. p. 6. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1933/03/08/141//4647195>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

ROCCO, Salvador (Org.). Bandeirismo. **Centenário do ensino normal em São Paulo**: 1846/1946. Polianteia comemorativa do ensino normal. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946, p. 69 – 75.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto**: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público de São Paulo. São Paulo: Instituto Dona Ana Rosa, 1930.

SÃO PAULO (Estado). Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Tip. do Diário Oficial, 1909 – 1910.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Tip. Siqueira, 1914.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Tip. Siqueira, 1915.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Tip. Siqueira, 1916.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Tip. Siqueira, 1917.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Projeto de Lei 281/1960. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 jul. 1960, p. 13. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/5593067/dosp-suplemento-poder-executivo-22-07-1960-pg-11/pdfView>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

_____. **Decreto n. 1.341**, de 16 de dezembro de 1912. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1912/lei_n.1.341_de_16.12.1912.htm>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 169**, 7 de agosto de 1893. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei_n.169_de_07.08.1893.htm>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 2.025**, de 29 de março de 1911. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto n. 2.025, de 29.03.1911.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto_n.2.025_de_29.03.1911.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 2.095**, de 24 de dezembro de 1925. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei n.2.095, de 24.12.1925.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei_n.2.095_de_24.12.1925.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 2.269**, de 31 de dezembro de 1927. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei n.2.269, de 31.12.1927.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei_n.2.269_de_31.12.1927.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 27**, de 12 de março de 1890. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreton.27de12.03.1890.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 3.858**, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreton.3.858,de11.06.1925.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreton.3.858_de11.06.1925.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 5.303**, de 24 de dezembro de 1931. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto n.5.303, de 24.12.1931.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto_n.5.303_de_24.12.1931.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Decreto n. 5.884**, de 21 de abril de 1933. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto n.5.884, de 21.04.1933.html](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto_n.5.884_de_21.04.1933.html)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 jan. 1928, p. 616. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3791275/dosp-diario-oficial-19-01-1928-pg-616/pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

_____. **Lei n. 374**, de 3 de setembro de 1895. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1895/lein.374, de03.09.1895.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1895/lein.374_de03.09.1895.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. **Lei n. 88**, de 8 de setembro de 1892. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei n.88, de 08.09.1892.htm](http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei_n.88_de_08.09.1892.htm)>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. Secretaria do Interior. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 maio 1919, n. 109, p. 3083. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3797951/dosp-diario-oficial-18-05-1919-pg-3083/pdfView>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, Sorocaba: UNISO, 2007b, p. 03 – 32.

SCARAMELLI, José. A beira do túmulo. **O estímulo**, São Paulo, n. 30, ano VII, p. 545 – 546, set., 1914.

_____. A minha iniciação sociológica. **O estímulo**, São Paulo, n. 35, ano IX, p. 654 – 656, nov., 1916.

_____. **Lendas**. São Paulo: Livraria Zenith, 1926a.

_____. **Nosso governo**. São Paulo: Livraria Zenith, 1926b.

_____. **Pequena seleta de leitura moraes e cívicas**. São Paulo: Livraria Zenith, 1926c.

_____. **Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas**. São Paulo: Livraria Zenith, 1927a.

_____. **Festas escolares: selecta de poesias**. São Paulo: Livraria Zenith, 1927b.

_____. **Livrinho das creanças**. São Paulo: Livraria Zenith, 1927c.

_____. **O livro do Zezinho**. São Paulo: Livraria Zenith, 1927d.

_____. As Escolas Normais Livres: a inconveniência do curso de três anos, reorganização das escolas, a sua estabilidade, o ônus que lhe impõe o Estado. **Folha da Manhã**, São Paulo, 10 set. 1928a, p. 2. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdm/1928/09/10/2//4533516>>. Acesso em 6 fev. 2012.

_____. **Cartilha dos pequeninos**. São Paulo: Livraria Zenith, 1928b.

_____. **Escola Nova Brasileira: esboço de um systema**. São Paulo: Livraria Zenith, 1931a, v. 1.

_____. **Escola Nova Brasileira: lições Ativas**. São Paulo: Livraria Zenith, 1931b, v. 2.

_____. **Escola Nova Brasileira: como realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova**. São Paulo: Livraria Zenith, 1931c, v. 3.

_____. **Escola Nova Brasileira: didática**. São Paulo: Livraria Zenith, 1931d, v. 4.

_____. **Escola Nova Brasileira: testes**. São Paulo: Livraria Zenith, 1931e, v. 5.

_____. A vitaliciedade e a inamovibilidade dos funcionários públicos: o que a “Folha da Noite” ouviu a respeito do professor José Scaramelli. **Folha da Noite**, São Paulo, 18 dez. 1931f, p. 1. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fdn/1931/12/18/1//4675057>>. Acesso em 6 fev. 2012.

_____. **Análise lógica em poucas lições**. 3. ed. São Paulo: Livraria Zenith, 1931g.

_____. **As cobras**. 4. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1932.

_____. A questão das médias. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 27 nov. 1934, n. p. 2 e 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1934_12273.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. O que é alfabetizar? **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 16 jun. 1940a. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1940_13992.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. Problemas de ensino: diferenciação de programmas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 14 jul. 1940b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1940_14016.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. Ruralismo. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 16 jun. 1940c. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/089842/per089842_1940_13992.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

_____. **Lições de história do Brasil para o primeiro ano do curso primário**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1946.

_____. **Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 1951.

_____. **Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas**. 25. ed. São Paulo: Editora Brasileira, s/d.

SERRA, Áurea E. **As associações de alunos das escolas normais do Brasil e de Portugal: apropriação e representação (1906-1927)**. 2010. 290f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação do Brasil) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, UNESP, Marília, 2010.

SILVEIRA, Carlos. Missões de professores paulistas. **Revista do Brasil**, São Paulo, n. 18, jun., p. 240 – 244, 1917.

_____. Questões de ensino Normal: as matérias do segundo grupo. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, v. 4, n. 8, p. 32 – 57, jun. 1920.

SOUZA, Rosa F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

TANURI, Leonor. M. **A Escola Normal no Estado de São Paulo no período da Primeira República: contribuição para o estudo de sua estrutura didática**. 1973. 310f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, UNESP, Marília, 1973.

THOMPSON, Oscar. Escola Normal da capital: inauguração de um novo gabinete. **Revista de Ensino**, n. 3, ano XIII, p. 54 – 59, dez., 1914b.

_____. O futuro da pedagogia é científico. In: PIZZOLI, Ugo (Org.). **O laboratório de pedagogia experimental**. São Paulo: Tip. Siqueira, Nagel & Comp., 1914a.

TOLEDO, João. Nossa gente: notas pedagógicas para meus alunos. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, SP, ano 3, n. 5, p. 31 – 42, dez., 1918.

VAINFAS, Ronaldo. **Micro-história**: os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VALENTE, Waldemar. Estácio Coimbra: a reforma Carneiro Leão e a sociologia na Escola Normal do Estado de Pernambuco. In: FREYRE, Gilberto et al. (Org.). **Estácio Coimbra, homem representativo do seu meio e do seu tempo**. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1973. p. 45 – 64.

VIDA escolar: autoensino de geografia. **A Província**, Recife, 19 set. 1930, p. 3 – 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/128066/per128066_1930_00217.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CRONOLOGIA DE JOSÉ SCARAMELLI

DATA	CRONOLOGIA
10 abr. 1894	Nascimento de José Scaramelli na cidade de Serra Negra, interior de São Paulo.
27 jan. 1914	Matrícula de José Scaramelli na Escola Normal Secundária de São Paulo.
24 nov. 1917	Diplomação de José Scaramelli na Escola Normal Secundária de São Paulo.
5 fev. 1919	Início da carreira no magistério paulista de José Scaramelli na Escola Isolada Masculina Urbana de São Joaquim da Barra, quando deixa seu lugar como funcionário dos Correios e Telégrafos.
11 ago. 1920	Nomeação para o cargo de diretor do Grupo Escolar de Pedreira.
s/d	Direção do grupo Escolar de Ortolândia.
1923 a 1924	Direção da Faculdade Sampaio Dória.
31 jan. 1925	Direção do Grupo Escolar de Pereiras.
13 abr. 1928	Remoção para o cargo de diretor Grupo Escolar de Ourinhos.
1929	É comissionado na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, onde inaugura a cadeira de didática da Escola Normal Oficial de Recife, assumindo simultaneamente o cargo de Diretor da Escola de Aplicação anexa a mesma.
7 jan. 1931	Retorna ao Estado de São Paulo e assume o cargo de direção do Grupo Escolar de Santo Antônio da Alegria.
1932 - 1934	Remoção para o cargo de diretor da Escola Normal Oficial Estadual Conselheiro Rodrigues Alves, na cidade de Guaratinguetá, interior paulista.
1936 - 1937	Direção do Externato Sul Americano.
22 set. 1938	Aposentaria.
18 set. 1945	Reverte à atividade e é nomeado para o cargo de professor de educação da Escola Normal Livre Imaculada Conceição, em Mogi Mirim.
4 jan. 1949	Remoção por concurso para o cargo de professor de Pedagogia e História da Educação na Escola Normal Oficial de Rio Claro.

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE B – PRODUÇÃO DIDÁTICA E TEXTOS DE CIRCUNSTÂNCIAS DE
JOSÉ SCARAMELLI**

DATA	PUBLICAÇÃO
1914	A beira do túmulo. O estímulo . São Paulo, n. 30, ano VII, p. 545 –546, set., 1914.
1916	A minha iniciação sociológica. O estímulo . São Paulo, n. 35, ano IX, p. 654 – 656, nov., 1916.
1918	Resumo de metodologia geral do ensino .
1924	Direitos e deveres do cirurgião dentista .
1926	Pequena seleta de leitura moraes e cívicas . São Paulo: Livraria Zenith. 195p.
1926	Lendas . São Paulo: Livraria Zenith. 116p.
1926	Nosso governo: lições de intrução cívicas São Paulo: Livraria Zenith. 70p.
1926	Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas . São Paulo: Livraria Zenith. 104p. 9ª ed. 1949. São Paulo: Saraiva. 25ª ed. (s/d) Editora Brasileira. 31ª ed. 1951, São Paulo: Saraiva.
1927	Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas . São Paulo: Livraria Zenith. 150p.
1927	Festas escolares: seleta de poesias . São Paulo: Livraria Zenith. 227p.
1927	Livrinho das creanças . São Paulo: Livraria Zenith. 140p.
1927	O Livro do Zezinho . São Paulo: Livraria Zenith. 151p.
1927	Criação da Fôlha de Limeira .
192?	Análise lógica em poucas lições . São Paulo: Livraria Zenith. 39p. 3ª ed. 1931. São Paulo: Livraria Zenith.
192?	Coisas de nossa terra . São Paulo: Livraria Zenith.
192?	Lições de higiene . São Paulo: Livraria Zenith.
192?	Lições de história do Brasil: para o primeiro ano do curso primário . São Paulo: Livraria Zenith. 71p. 7ª ed. 1946. São Paulo: Saraiva e Cia.
192?	Manoelzinho . São Paulo: Livraria Zenith.
1928	Criação e direção da Revista Infantil .
1928	Cartilha dos pequeninos . São Paulo: Livraria Zenith. 180p.
1928	As cobras . 85p. 1932 (4ª ed.) São Paulo: Editora Piratininga
1928	As Escolas Normais Livres: A inconveniência do curso de três anos, reorganização das escolas, a sua estabilidade, o ônus que lhe impõe o Estado . Artigo publicado no Jornal <i>Folha da Manhã</i> . São Paulo, 10 de setembro de 1928, Primeiro Caderno, p. 2.
1930	Autoensino da geografia .

DATA	PUBLICAÇÃO (Cont.)
1931	Coleção Escola Nova Brasileira. São Paulo: Livraria Zenith. I volume: Esboço de um systema. 126p. II volume: Lições ativas. 127p. III volume: Como realizar a transição da escola tradicional para a escola nova.126p. IV volume: Didática. 128p. V volume: Testes.128p.
1931	A vitaliciedade e a inamovibilidade dos funcionários públicos: o que a “Folha da Noite” ouviu a respeito do professor José Scaramelli. Artigo publicado no Jornal <i>Folha da Noite</i> , São Paulo, 18 de dezembro de 1931.
1934	Organização científica das escolas normais.
1934	A questão das médias. Arquivo publicado no Jornal <i>Correio da Manhã</i> , Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1934.
1940	O aluno faz sua gramática: Substantivo.
1940	Ruralismo. Artigo publicado no Jornal <i>Correio da Manhã</i> , Rio de Janeiro, 16 de junho de 1940.
1940	O que é alfabetizar? Artigo publicado no Jornal <i>Correio da Manhã</i> , Rio de Janeiro, 16 de junho de 1940.
1940	Problemas de ensino: diferenciação de programmas. Artigo publicado no Jornal <i>Correio da Manhã</i> , Rio de Janeiro, 14 de julho de 1940.
1946	Aventuras de dentucinho. São Paulo: Saraiva e Cia. 75p.
1946	Pinóchio no Brasil. São Paulo: Saraiva e Cia. 76p.
1946	Natal. São Paulo: Saraiva e Cia.79p.
s/d	O presépio.

Fonte: Elaborado pela a autora.

APÊNDICE C – INSTITUIÇÕES CONSULTADAS

Acervo do Jornal da Folha de São Paulo

Arcervo Histórico Caetano de Campos

Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Biblioteca da UNESP

Biblioteca da UNICAMP

Biblioteca da Universidade Federal de Pernambuco

Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos

Biblioteca Hans Christian Andersen

Biblioteca PUCRS

Centro de Referência em Educação Dr. Mario Covas

Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP)

Escola Estadual Dr. Álvaro Guião

Escola Estadual Professor José Scaramelli

Hermeroteca Digital Brasileira

ANEXOS

ANEXO A – SUMÁRIO DA OBRA FESTAS ESCOLARES SELECTA DE POESIAS

TEXTOS	AUTOR
Ave Maria!	Olavo Bilac
Conversa dos dedos	Roberto Corrêa Pinto
A mesma nuvem	Carnelio Pires
A primavera	Soares de Passos
Saudação à bandeira	Dr. Freitas Guimarães
A bandeira	Xavier Pinheiro
Canção do exílio	Gonçalves Dias
Beija-flor	Felinto de Almeida
Aspirações	Francisca Lopes e Julio da Silva
Tarde	Paulo Setubal
A árvore	Ricardo Gonçalves
As flores	Olavo Bilac
A primavera	Casimiro de Abreu
A manhã de Zézinho	Maria Antonietta de Castro
Na escola	Odon Cavalcanti
A infância	Olavo Bilac
O ninho do beija-flor	Francisca Lopes e Julio Silva
A copa de uma árvore	Dulce Carneiro
O que me disse um passarinho	Carolina Ribeiro
A discreção	D. João Manuel
Mater dolorosa	Bulhão Pato
A engeitada e a orphã	João de Deus
A bôa companhia (De Luiz Risbonne)	Adelina Lopes Vieira
Tristeza	Alvares de Azevedo
Perolas (álbum de D. Amelia Marianno de Oliveira)	Raymundo Corrêa
Hymno ao Creador	D. G. Gonçalves de Magalhães
Deixa-me, Fonte...	Vicente de Carvalho
Não me deixes	Gonçalves Dias
A um menino	Gonçalves Dias
O padre nosso (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
O passarinho	Adelina Bonilha
O sol e o caboclo	Cornelio Pires
Canto da manhã	Zalina Rolim de Toledo
Zangas de um avô	Gomes Cardim
O passarinho	Augusto de Carvalho
Peregrino	Raymundo Correa
Tiradentes	Isabel S. V. Paiva
Nossa bandeira	Arnaldo Barreto
As caravelas	Antonio Peixoto
Brinquedo das árvores (Revista do Jardim de Infância)	Dr. J. De Freitas Guimarães
Ninhos	Zalina Rolim de Toledo
A vida	(sem indicação de autoria)
O outono	Martins Fontes

Theologia infantil (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
A voz do sino	Vicente de Carvalho
As aves	Canto e Mello
Coração	Guilherme de Almeida
A vida do campo	Luiz de Camões
A cigarra e a formiga - Fábula	Barão de Piranapiacaba
O sonho de Joãozinho (Tradução)	Thiago Peçanha
Um ninho	Zalina Rolim
Hymno à escola	Antonio Peixoto
Desejo infantil	Eduardo de Araujo
A borboleta	Olavo Bilac
Bichano	Livro “Alma Infantil”
Duas aves	Lopes Filho
Deus meu!	Revista: A Escola Primária
O Pintinho (adaptação)	A.
O peixinho	Zalina Rolim
O ninho do beija-flor – A Marina de Barros	Dulce Carneiro
O alfabeto	Arnaldo Barreto
Setim	Zalina Rolim
Passarinhos (tradução)	Zalina Rolim
Minha Gallinha – A aparecidinha dorsa	Dulce Carneiro
A criação	Padre Souza Caldas
Vida feliz	Marquez de Paranaguá
Onde está Deus	J. J. Vieira
Em família	Affonso Celso
A pérola e a laranja	Luis Guimarães Filho
Deus (A meu filho José Augusto)	Maria Rosa Moreira Ribeiro
Deus	Olavo Bilac
Contraste	Alexandre Fernandes
A avó	Olavo Bilac
Onardo, o velhinho	Pedro Canto e Melo
Os dedos	Isabel Vieira de Serpa
O leão e o camondongo – Fábula de Esopo	Olavo Bilac
A rã e o touro – Fábula de Esopo	Olavo Bilac
As creancinhas	Guerra Junqueiro
Os pobres	Olavo Bilac
Clara	Alfredo Guimarães
Respeito aos velhos	Honorato Faustino
A penna e o tinteiro	Marquesa D’Alorna
Chuva e sol (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
Deus faz tudo (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
Muito mais (de Luiz Ratisbonne)	Adelina Lopes Vieira
O pinto	Revista: A Escola Primária
Ao rebentar das seivas	Conde de Monsaraz
Para os pequenos recitarem	Anna de Castro Osorio
O arrependimento – A Jacyra de França	Dulce Carneiro
O beija-flor – A Francisquinha de Campos	Dulce Carneiro

O bem (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
Armas	Fagundes Varella
A palmeira	Lamartine Mendes
O livro do céu	Alberto de Oliveira
Independencia ou morte	Miriam
Tiradentes	Augusto Meira
Tiradentes	F. Martino
Ser mãe	Coelho Netto
A minha mãe	Paulo Setubal
Passeio matinal	Baptista Cepellos
A espera	Baptista Cepellos
Portico	Remigio Fernandes
A jandaia	Pedro Saturnio
O sabiá	Pedro Saturnino
Renascimento – A memória de Olavo Bilac	Mario de Lima
O amor – Jesus a falar como num sonho	Baptista Cepellos
Florestas irmãs	Ronald de Carvalho
Dia de chuva	Ronald Carvalho
As pombas	Raymundo Corrêa
Sete annos	Luiz de Camões
A pátria	Baptista Cepellos
Conselhos	Filinto de Almeida
Círculo vicioso	Machado de Assis
O palácio de Ventura	Anthero de Quental
Mal secreto	Raymundo de Corrêa
Benedicite	Olavo Bilac
Anjo enfermo	Affonso Celso Junior
Visita à casa paterna	Luiz Guimarães Junior
Contraste	Padre Antonio Thomaz
Chromo	Ricardo Gonçalves
O beija flor	Wencesláu de Queiroz
Velhas árvores	Olavo Bilac
Ah! Se eu fosse rainha!	I. M.
A tentação	Conde de Monsaraz
Junto à bandeira	Franco Vaz
A bandeira	Reis de Carvalho
Á bandeira	Leôncio Corrêa
O pavilhão nacional	Arthur Segurado
Dualismo	Lindolpho Esteves
Soneto	Guilherme de Almeida
Scena rústica	B. Lopes
Chromo	B. Lopes
Aos tristes	Macedo Papança
A um rico que passava	Luiz de Magalhães
O periquito	Luis Pistarini
Actos de caridade	Djalma de Andrade
A lenda dos Myosotis	Samelita

O pasto	Cornelio Pires
Maternidade	Baptista Cepellos
O tigre	Baptista Cepellos
Sertaneja	Luiz Delfino
Lavrador	Aristêo Seixas
Meio dia	Ricardo Gonçalves
Liberdade	Amadeu Amaral
A patria	Olavo Bilac
O relógio do lar	Wenceslau de Queiroz
Victoria Regia	Presciliana Duarte de Almeida
Panorama agreste	Baptista Cepellos
Em caminho do Brasil (Ao ilustre educador Ilmo. Sr. Dr. João Köpker)	Maria Rosa Moreira Ribeiro
Mata virgem	Luiz Guimarães Junior
O fundador de São Paulo	Baptista Cepellos
Terra de Santa Cruz	Rosalina Coelho Lisboa
A partida da monção	Baptista Cepellos
Brasil	Luiz Guimarães Junior
Uma creatura	Machado de Assis
O Hymno da selva	Alberto de Oliveira
Versos aureos (Tradução)	Hyppolyto da Silva
O maior mandamento	Baptista Cepellos
A cruz da estrada	Castro Alves
A leoa	Raymundo Corrêa
O grão de trigo	João Ribeiro
O Ypiranga e o sete de setembro – A José Bonifácio	Bernardo Guimarães
Três de maio	Eduardo Machado
O ratinho (Traduzido de Royre)	Puiggari-Barreto
A patria	Olavo Bilac
Caridade	Francisca Lopes e Julio da Silva
A mosca azul	Machado de Assis
A rosa e o coração	P. Armando Guerrazzi

ANEXO B – SUMÁRIO DA OBRA LIVRINHO DAS CREENÇAS

TEXTO	AUTOR
Os meninos e o sapo	
Os dois alforjes	
O gigante e os anõesinhos	
O veado e a moita	
O Pintinho (adaptação)	A. (Revista Escola Primária)
Fido e a carne	
Lenhador e a morte	
A aguia e a raposa	
A mesma nuvem	Cornelio Pires
O gato e o jardineiro	
O papagaio	
As aguias e a tartaruga	
Simão e Rolando	
Conversa dos Dedos	Roberto Corrêa Pinto
O lavrador honesto	
Os ladrões e o burro	
Canto da Manhã	Zalina Rolim de Toledo
A pomba e a formiga	
O Bem (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira e Julia Lopes de Almeida
A gratidão da aguia	
O veado bo estabulo	
A galinha dos ovos de ouro	
O homem bom e o homem mau	
O que me disse um passarinho	Carolina Ribeiro
O Beija-flor	Wencesláu de Queiroz
A andorinha presa	
A lebre e a tartaruga	
Duas aves	Lopes Filho
Deus meu!	Revista: A Escola Primária
O trabalho	Olavo Bilac
O leão e o ratinho	
Luiz Antonio	
O gallo e a raposa	
Aos Tristes	Macedo Papança (Marquez de Monsaráz)
O corvo e a raposa	
O cachorrinho e o burro	
O sol e o caboclo	Cornelio Pires
O rato e a rã	
A engeitada e a orphã	João de Deus
A pedra	Tolstoi
Marina e a bilha de leite	
A raposa e o homem	General Couto Magalhães
Sinceridade	
A união faz a força	
O carreiro e o auxílio do céu	

Sítio de caboclo	Cornelio Pires
As andorinhas (paraphrase)	
O filho que mais amava o pae	
A acção mais bella	
O passarinho (diálogo)	Adelino Bonilha
As vespas e as abelhas	
A copa de uma árvore	Dulce Carneiro
Na Escola	Odon Cavalcanti
O gallo, o gato e o ratinho	
A manhã de Zézinho	Maria Antonietta de Castro
Respeita aos velhos	Honorato Faustino
O pasto	Cornelio Pires
O filho único	Cornelio Pires
A casa do Zé Ribeiro	
A providência	
O presbyterio	Zalina Rolim
O retrato do bemfeitor	
A probidade	
Eu ...	João de Souza Ferraz
Os pobres	Olavo Bilac
O italiano e o inglez	
O ferreiro	
As flores	Olavo Bilac
Deus	Casimiro de Abreu
O caipira mentiroso	
A vida do lavrador	Olavo Bilac
Natal	

ANEXO C – SUMÁRIO DA OBRA O LIVRO DO ZÉZINHO

TEXTO	AUTOR
Muito mais (de Luiz Ratisbonne)	Adelina Lopes Vieira
Bichano	Livro “Alma Infantil”
O pintinho (adaptação)	A.
O sonho de Joãozinho (Tradução)	Thiago Peçanha
A borboleta	Olavo Bilac
Desejo infantil	Eduardo de Araújo
Deus meu!	Revista: A Escola Primária
O Pinto	Revista: A Escola Primária, Anônimo
O Peixinho	Zalina Rolim
Para os pequenos recitem	Anna de Castro Osorio
O beija-flor	Wencesláu de Queiroz
As creancinhas	Guerra Junqueiro
O ninho do beija-flor – A’Marina de Barros	Dulce Carneiro
A mesma nuvem	Carnelio Pires
Conversa dos dedos	Roberto Corrêa Pinto
Deus faz tudo (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
O que me disse um passarinho	Carolina Ribeiro
Scena rústica	B. Lopes
Chromo	B. Lopes
O beija-flor – A Francisquinha de Campos	Dulce Carneiro
A engeitada e a orphã	João de Deus
O bem (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
Passarinhos (tradução)	Zalina Rolim
A um rico que passava	Luiz de Magalhães
Deus	Olavo Bilac
As aves	Canto e Melo
Aos tristes	Macedo Papança
Um vinho	Zalina Rolim
O alfabeto	Arnaldo Barreto
O pasto	Cornelio Pires
O periquito	Luis Pistarini
Beija-flor	Felinto de Almeida
A discreção	D. João Manuel
Minha gallinha – A Aparecidinha Dorsa	Dulce Carneiro
Chuva e sol	Luiz Rastibonne
O passarinho	(sem indicação de autoria)
Armas	Fagundes Varela
A cigarra e a formiga - Fábula	Barão de Piranapiacaba
Tiradentes	Isabel S. V. Paiva
Ave Maria!	Olavo Bilac
O arrependimento – a Jacyra de França	Dulce Carneiro
Mater dolorosa	Bulão Pato
Em família	Affonso Celso
Caravelas	Antonio Peixoto
A vida do campo	Luiz de Camões

Contraste	Alexandre Fernandes
A rã e o touro – Fábula de Esopo	Olavo Bilac
Tarde	Paulo Setubal
Deus (A meu filho José Augusto)	Maria Rosa Moreira Ribeiro
A Pátria	Baptista Cepellos
Os pobres	Olavo Bilac
Chromo	Ricardo Gonçalves
Maternidade	Baptista Cepellos
Clara	Alfredo Guimarães
O leão e o camondongo – Fábula de Esopo	Olavo Bilac
Dia de chuva	Ronald Carvalho
A penna e o tinteiro	Marquesa D’Alorna
O padre nosso (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
A primavera	Soares de Parros
Victoria Regia	Presciliana Duarte de Almeida
Onde está Deus	J. J. Vieira
A copa de uma árvore	Dulce Carneiro
Os dedos	Isabel Vieira de Serpa
A árvore	Ricardo Gonçalves
Vida feliz	Marquez de Paranaguá
Ao rebentar das seivas	Conde de Monsarás
Na escola	Odon Cavalcanti
A manhã de Zézinho	Maria Antonietta de Castro
Velhas árvores	Olavo Bilac
Hymno ao Creador	D. G. Gonçalves de Magalhães
Respeito aos velhos	Honorato Faustino
A primavera	Casimiro de Abreu
A um menino	Gonçalves Dias
As flores	Olavo Bilac
Theologia infantil (de Luiz Rastibonne)	Adelina Lopes Vieira
Nossa bandeira	Arnaldo Barreto
Hymno à escola	Antonio Peixoto
Coração	Guilherme de Almeida
A bandeira	Xavier Pinheiro
Ah! Se eu fosse rainha!	I. M.
Canção do exílio	Gonçalves Dias
Onardo, o velhinho	Pedro Canto e Melo
A infância	Olavo Bilac
Saudação à bandeira	Dr. Freitas Guimarães
A Pátria	Olavo Bilac
Actos de caridade	Djalma de Andrade
Aspirações	Francisca Julia e Julio da Silva
Peregrino	Raymundo Correa
Deixa-me, Fonte...	Vicente de Carvalho
A Avó	Olavo Bilac

ANEXO D – SUMÁRIO DA OBRA PEQUENA SELETA DE LEITURAS MORAES E CÍVICAS

TEXTO	AUTOR
A cidade da luz	Luiz Delphino
Alexandre da Macedônia	Ruy Barbosa
A Pátria	Olavo Bilac
O preto velho	Julia Lopes de Almeida
Benedicite	Olavo Bilac
A rua	Edmundo de Amicis
O orgulho da água	Vicente de Carvalho
Fraternidade	Preciliana Duarte de Almeida
O grão de trigo	João Ribeiro
Jesus e as creações	Eça de Queiroz
Barão do Rio Branco	Ruy Barbosa
A filha do carpinteiro	Livro Alma Infantil
Um apólogo	Machado de Assis
Ser mãe	Coelho Netto
Esperança	Olavo Bilac
Tiradentes	José Escobar
Conselhos	Olavo Bilac
A Pátria	Baptista Cepellos
Lenda Oriental	Amadeu Amaral
O boi	Olavo Bilac
Na hospedaria dos imigrantes	Monteiro Lobato
A casa	Olavo Bilac
O primeiro dente	Valentim Magalhães
Círculo vicioso	Machado de Assis
O bandeirante	Olavo Bilac
Canção do exílio	Gonçalves Dias
Os pobres	Edmundo Amicis
Passaro captivo	Olavo Bilac
No Ypiranga	João Toledo
Conselhos	Filinto de Almeida
Professores de pardaes	Olavo Bilac
Os pobres	Olavo Bilac
Frei Caneca	João Toledo
As formigas	Olavo Bilac
As três gottas	Coelho Netto
A leoa	Raymundo Corrêa
A Pátria	Assis Brasil
As letras	Coelho Netto
A cruz da estrada	Castro Alves
A raposa e o homem	General Couto Magalhães
A coragem	Olavo Bilac
Os livros	Padre Antonio Vieira
Antonio João	Escragnolle Taunay
Uma creatura	Machado de Assis

A pedra	Tolstoi
Visita à casa paterna	Luiz Guimarães Junior
República	Julia Lopes de Almeida
A estrada	Casimiro de Abreu
Marechal Deodoro da Fonseca	Sylvio Romero
A vida do campo	Luiz de Camões
Benjamin Constant	Sylvio Romero
A Pátria	Olavo Bilac
A nossa bandeira	Julia Lopes de Almeida
A consciência	Victor Hugo
A bandeira	Mario Lima
O ambicioso	Coelho Netto
O avô	Olavo Bilac
O valor de um symbolo	Euclides da Cunha
O credo	Olavo Bilac
A humanidade	Amadeu Amaral
As pombas	Raymundo Corrêa
O pessimismo	Olavo Bilac
A lágrima	Guerra Junqueira
O optimismo	Olavo Bilac
Piedade infantil	Luiz Pistarini
O patriotismo	Olavo Bilac
Mandamentos cívicos	Coelho Netto
A bondade	Jonathas Serrano
Saber ser pobre	Julia Lopes de Almeida
Conselho proveitoso	René Barreto
O soldado brasileiro	Julia Lopes de Almeida
Mal secreto	Raymundo de Corrêa
O sonho do sabiá	Visconde de Taunay
Ah! Se eu fosse rainha!	I. M.
A Pátria	Ruy Barbosa
O palácio de Ventura	Anthero de Quental
O paroco	Coelho Netto
Anjo enfermo	Affonso Celso Junior
A mocidade	Olavo Bilac
Contraste	Padre Antonio Thomaz