

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

DÉBORA ALFARO SÃO MARTINHO DA SILVA

**AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A INOVAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA
BRASILEIRA: ENTRE A TRADUÇÃO CULTURAL E A GRAMÁTICA DA
ESCOLA**

SÃO CARLOS - SP
Fevereiro/2017

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

DÉBORA ALFARO SÃO MARTINHO DA SILVA

**AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A INOVAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA
BRASILEIRA: ENTRE A TRADUÇÃO CULTURAL E A GRAMÁTICA DA
ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da Prof^a Dr^a Alessandra Arce Hai, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

SÃO CARLOS - SP
Fevereiro/2017

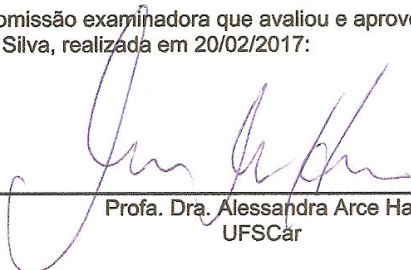


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

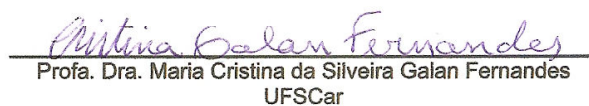
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

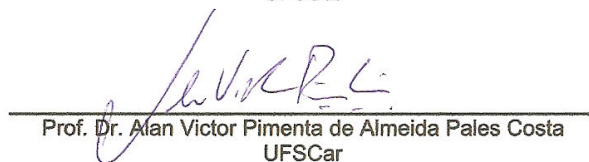
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Débora Alfaro São Martinho da Silva, realizada em 20/02/2017:



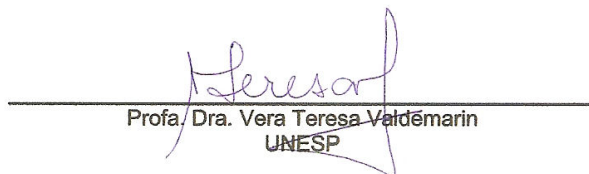
Profa. Dra. Alessandra Arce Hai
UFSCar



Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar



Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar



Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin
UNESP



Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery
UNESP

*Dedico este trabalho a Wagner, Ana Luiza e Gabriel
cujos olhos me contavam a todo momento
histórias de uma esposa e mãe que,
desaparecida em meio a livros e papéis,
logo voltaria para, juntos,
compartilharem os frutos de um grande sonho realizado:
a conquista de uma breve fração do conhecimento*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças ao auxílio generoso de pessoas que possibilitaram a obtenção de fontes e documentos que permitiram a realização da pesquisa. 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, dispendo os arquivos escolares do instituto, depositário de obras raras dos autores investigados e da História da Educação brasileira que foram de grande relevância à realização deste trabalho. Aos funcionários da Biblioteca Hans Christian Andersen e da Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos, em especial, Siomara Mello de Almeida Prado e à Arlene Moreira da Silva Garcia do Centro do Professorado paulista pela disponibilidade e auxílio na localização de fontes documentais, obras literárias e referenciais teóricos para a elaboração do trabalho. Ainda, a professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive pela generosidade com que me cedeu diversas fontes primárias para a elaboração do projeto inicial desta pesquisa.

Também, pela leitura atenta e pelas contribuições prestadas pelos professores Vera Valdemarim, Maria Cristiana da Silveira Galan Fernandes, Alan Victor de Almeida Pales Costa, Ana Clara Bortoleto Nery e José Carlos Rothen e aos amigos que, sem o companheirismo, o incentivo, a crença, a paciência e o ombro amigo teriam tornado este caminho mais íngreme e árduo: Alessandra Elisabeth Ferreira Gonçalves Prado, Ana Lúcia Calbaiser da Silva, Adriana Ribeiro e Fábio Pires.

Quero ainda, expressar minha imensa 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. À FAPESP, pelo apoio financeiro que permitiu a realização da pesquisa. E especialmente à Wagner, Gabriel, Ana Luiza, Marília, Carolina, meu porto seguro e alicerce, sempre, em todo o percurso de minha formação acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objeto de investigação a relação entre as ideias pedagógicas e o processo de inovação da práxis educativa escolar. Seu objetivo consiste em compreender como se desenvolve o processo de produção, apropriação e disseminação das ideias pedagógicas e de como estas se articulam a prática educativa escolar, sugerindo-lhe inovações, com vista a apreender o paradoxo da inovação e desmitificar o processo de mitologização do “novo”, para se aproximar da prática efetiva realizada em sala de aula e, assim, compreender de forma mais concreta e em sua totalidade o fenômeno educativo escolar. Como ferramentas teórico-conceituais são admitidas as noções oriundas dos estudos de “tradução cultural”, “hibrismo” e “gramática da escola”, por oferecem entendimento sobre por que as ideias pedagógicas viajam de seus locais de origem, como são apreendidas nos locais de sua chegada e como a prática educativa escolar se articula com a inovação. Tais processos, ao terem implicados “agentes de tradução cultural” e “autores de manuais”, responsáveis pela tradução de teorias e práticas estrangeiras ao contexto nacional e a mediação destes ao contexto escolar, resultando no estudo de intelectuais e de seus impressos, admite como fontes primárias de investigação do objeto de estudo, os impressos educacionais de Carlos da Silveira e de José Scaramelli. Intelectuais intermediários que transitariam entre os propositores (teóricos) e os executores (professor) atuariam estes autores como mediadores e disseminadores das ideias pedagógicas estrangeiras no país. Traduzidas, literal e culturalmente, em seus impressos, seriam estas ideias pedagógicas divulgadas enquanto repertório teórico-prático que, destinado a instrumentar o trabalho do professor em sala de aula, ofereceriam uma didática e um metodologia que condensariam a inovação da prática educativa e a revolução da escola nacional. Com vista a tais predicados, as ideias pedagógicas são examinadas neste trabalho, com vista a apreensão de: o que os autores apresentam por “novo” e se o “novo” que propõem seria, como situado por ambos, diverso daquilo que já estaria posto no contexto escolar e, enquanto tal, capaz de transformar radicalmente a prática educativa da escola brasileira, estabelecendo outra, até então, inexistente. Como categorias de análise delimitam-se as concepções de educação e os fundamentos constitutivos da didática e da metodologia, sendo esta última contraposta a prescrições para a efetivação do processo de ensino, sintetizados nas propostas de lições e atividades a serem realizadas pelo professor. Em vista do processo de produção do “novo” ser decorrente de mudanças engendradas em período de crises, cuja coexistência de temporalidades resulta na abertura de fissuras, impondo formas outras de se pensar e de se prover a compreensão e a objetivação das condições da existência da vida humana presente, oferecendo as condições para o despontar do “novo”, a Primeira República brasileira foi estabelecida como recorte temporal para a investigação do objeto da pesquisa, uma vez que compreende o intervalo de tempo no qual as bases da sociedade brasileira são abaladas devido as demandas de um tempo histórico e social que impõe mudanças em sua estrutura e em suas relações.

Palavras-chave: História da Educação Brasileira. História da Ideias Pedagógicas. Intelectuais. Impressos Pedagógicos.

ABSTRACT

This research aims to investigate the relation between pedagogical ideas and the innovation process of school education praxis. The objective is to comprehend how the process of production, appropriation and dissemination of pedagogical ideas is developed and how they articulate to school educational practice, by suggesting innovations with a view to apprehend the paradox of innovation and demystify the process of mythologizing the "new", to get closer to the practice as it is in classroom and, then, understand in a more concrete and entirely shape the school educational phenomenon. As theoretical-conceptual tools we admit the notions from the studies of "cultural translation", "hybridity" and "grammar of schooling", because they offer insights to understand the pedagogical ideas motives of traveling from their sites of origin, how they are apprehended at their arrival places, and how school educational practice articulates with innovation. All those process, when involving "cultural translation agents" and "authors of manuals", which are responsible for translation of theories and practices from abroad into the national context and mediation of these to the school context - resulting in the study of intellectuals and their printed matter, admits the educational impressions of Carlos da Silveira and José Scaramelli as primary sources of investigation as the object of study. Intermediate intellectuals who would roam between the proposers (theoreticians) and the executors (teacher) acting as mediators and disseminators of the foreign pedagogical ideas in the country. Translated, in a literally and culturally way, in their forms, these pedagogical ideas were disclosed as theoretical-practical repertoire that was intended to instrument the teachers work in the classroom, and offered didactic and method which concentrate the innovation of educational practice and the revolution of the national school. Viewing such predicates, we could exam the pedagogical ideas in this work with a view to the apprehension of: what the authors present as "new" and whether the "new" they propose would be, as situated by both, different from what would already be placed in the school context and, capable of radically transforming the Brazilian school educational practice, establishing the other thing, which was until then, nonexistent. As categories of analysis, we delimit the conceptions of education and fundamentals of didactics and methodology, the latter being contrasted with prescriptions for the effectiveness of the teaching process, synthesized in the proposals of lessons and activities to be carried out by the teacher. Due to the production process of the "new" result from changes engendered in times of crisis, whose coexistence of temporalities accrues in the opening of fissures, it imposes other ways of thinking and providing the understanding and objectification of the existence conditions of present human life, giving the conditions for the emergence of the "new". The First Brazilian Republic was established as a time frame for this research investigation object, since it comprises the intermission of time in which the bases of the Brazilian society are shaken because of the historical and social demands of in a time that imposes changes in its structure and relationships.

Keywords: History of Brazilian Education. History of Pedagogical Ideas. Intellectuals. Pedagogical Publications.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	16
3	OS INTELECTUAIS, A FORMAÇÃO DE UM ESCOL E DE SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS	54
3.1	A escola normal de São Paulo e a formação de uma vanguarda	54
3.2	Experiências profissionais e sociais	78
3.2.1	A projeção nacional: missões de professores paulistas	80
3.2.2	Inserções no círculo de debates educacional nacional e experiências sociais	96
4	AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A PERSUASÃO DO NOVO	111
5	A EDUCAÇÃO NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE CARLOS DA SILVEIRA E DE JOSÉ SCARAMELLI: O NOVO A RESPONDER ÀS DEMANDAS E ÀS CONTRADIÇÕES DE UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO	127
6	AS IDEIAS PEDAGÓGICAS, A TRADUÇÃO E O NOVO: UM HIBRIDISMO A FORMAR O INDIGENOUS FOREIGNERS QUE REVOLUCIONARIA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	167
6.1	Carlos da Silveira e a produção de um possível <i>indigenous foreigner</i> do processo de ensino e de aprendizado	167
6.2	José Scaramelli e um outro entendimento acerca de “como se aprende” e de “como se ensina”	173
7	AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A TRADUÇÃO À PRÁTICA: ENTRE A INOVAÇÃO E A GRAMÁTICA DA ESCOLA	187
7.1	O novo em movimento: a metodologia prescrita em lições	202
8	AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E O NOVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UM HIBRIDISMO PRÓPRIO DE TEMPOS DE TRANSIÇÃO	219
9	REFERÊNCIAS	233

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no âmbito da História das Ideias Pedagógicas e tem por objeto de investigação a relação que se estabelece entre as ideias pedagógicas e a inovação da prática educativa escolar. Do projeto original até a elaboração da versão final foram necessárias algumas modificações que, destinadas à delimitação mais precisa do objeto de estudo e a contemplação de sua análise, implicaram em uma reorientação metodológica e do percurso do trabalho. Considerados os questionamentos, sugestões e direcionamentos apresentados pela banca de qualificação e pelo parecerista da agência de fomento desta pesquisa¹ houve a incorporação de um conjunto de bibliografias que, juntamente com os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa *História da Educação e Educação Infantil*, liderado pela professora Dra. Alessandra Arce Hai, permitiu identificar e compreender algumas limitações contidas no projeto inicial e, por conseguinte, avançar na clarificação dos pontos imprecisos, responsáveis por suscitar hesitações e prováveis equívocos.

Necessárias à compreensão do conjunto da pesquisa, a apresentação do referencial teórico-metodológico, a delimitação do objeto de estudo e a definição dos conceitos incorporados são apresentadas na seção seguinte, dedicando-se, assim, esta introdução a esboçar brevemente as transformações processadas ao longo da pesquisa e à apresentação sucinta de sua atual configuração.

Como ponto de partida, o interesse pelo objeto de investigação surgiu dos estudos decorrentes do mestrado, cujo objetivo consistiu em compreender como os ideais do Movimento Internacional da Educação Nova adentraram no cenário educacional brasileiro no período da Primeira República, sendo apropriados por educadores como José Scaramelli que, transitando entre a sala de aula e os postulados dos grandes propulsores desse pensamento, dedicou-se a adaptá-los à realidade educacional do período, propondo-os como modelo pedagógico inovador e com características nacionais, e a disseminá-los ao magistério e à escola primária do país sob prescrições teórico-práticas.

A referida investigação buscou responder se as prescrições didático-metodológicas propostas sob as insígnias adotadas por José Scaramelli teriam engendrado uma outra forma de pensar e de lidar com a realidade objetiva educativa, transformando-a. Como resultado, o estudo revelou que, apesar do grande esforço

¹ Esta pesquisa teve o financiamento da FAPESP durante o período de 01/06/2013 à 30/11/2016.

dedicado pelo intelectual para o provimento do esboço de um modelo didático-pedagógico de uma Escola Nova com características brasileiras, esta foi constituída por um amálgama de discussões e proposições de diversos autores internacionais que, embora introduzissem vocabulário e incorporassem contribuições geradas por autores e pesquisas científicas de diversos campos de conhecimento do período, as prescrições sugeridas como ações de ensino de uma “educação nova”, baseavam-se, em grande parte, em modelos de “lições de coisas” que, por sua vez, já estavam presentes no contexto escolar.

A constatação oriunda daquela pesquisa evidenciou uma contradição entre o discurso inovador contido nas ideias pedagógicas divulgadas pelo autor e a prática educativa que previa ser realizada em sala de aula. Com o intuito de compreender este paradoxo, o projeto inicial de investigação da pesquisa de doutorado configurou-se sob a hipótese de que o discurso inovador propagandista da originalidade, da heterogeneidade e da ruptura, sintetizado nas ideias pedagógicas de intelectuais como José Scaramelli sob o signo da inovação, sugeriria a edificação de um mito. Em vista do problema apreendido, houve a necessidade de investigação acerca da relação entre as ideias pedagógicas e a inovação da prática educativa no âmbito escolar.

Ao longo daquela pesquisa de mestrado observou-se ainda que, vários educadores, assim como José Scaramelli, embora não situados entre os pilares de maior visibilidade do sistema de pensamento educacional brasileiro, tiveram um relevante papel no processo de apropriação e de circulação das ideias pedagógicas estrangeiras concebidas como “inovadoras” no contexto brasileiro da Primeira República e na proposição e disseminação de modelos pedagógicos propagados como “transformadores” da realidade objetiva educacional escolar entre o magistério nacional e os futuros aspirantes à carreira.

O exame acurado da biografia de tais profissionais revelou tratar-se de professores paulistas, cujas formações acadêmica-intelectual, recebidas na Escola Normal de São Paulo, e as experiências acumuladas em suas práticas profissionais e sociais lhes alçaram à condição de porta-vozes de uma pedagogia “moderna” e “nova” e lhes propiciaram posições estratégicas enquanto professores e diretores de escolas normais e de grupos escolares, inspetores de ensino, autores de livros didático e de leitura, articulistas em veículos de comunicação de massa e em periódicos educacionais, membros de comissões encarregadas de revisão e de indicação de materiais pedagógicos e de conselhos editoriais de revistas pedagógicas e, ainda, fazer parte de um escol de

professores do Estado que seria indicado como implementadores de reformas de cunho administrativo e pedagógico de sistemas de ensino em diversas regiões do país.

A circulação desses profissionais em todo território nacional ficaria conhecida por “missões de professores paulistas”. Nelas, buscou-se os nomes dos educadores cujas ideias pedagógicas pudessem compor as fontes de análise do objeto de investigação da presente pesquisa. Assim, em seu recorte inicial, o presente estudo delimitou os nomes de Orestes Guimarães, Carlos da Silveira, César Martinez e José Scaramelli. Os três primeiros foram reformadores, respectivamente, dos sistemas de ensino dos Estados de Santa Catarina, Sergipe e Paraná. O último, implementador das disposições previstas na reforma pernambucana promovida por Carneiro Leão, foi convidado pelo governo do referido Estado para inaugurar e reger a cadeira de Didática na Escola Normal Oficial de Recife e dirigir simultaneamente a Escola de Aplicação anexa à mesma.

No entanto, o cerne da pesquisa, por incidir sobre o processo de apropriação das ideias pedagógicas e não no alcance e na dimensão que estas obtiveram ao serem divulgadas por intelectuais que, como agentes do processo de apropriação e de circulação das ideias pedagógicas estrangeiras, participaram das “missões de professores paulistas”, revelou a não necessidade do abarcamento de quatro autores para o exame da questão. Assim, como sugerido pela banca de qualificação, efetuou-se um recorte dos autores estudados. Delimitado a dois, Carlos da Silveira e José Scaramelli, foram, então, eleitos por disporem de uma gama maior de impressos que ofereciam um conjunto mais amplo de fontes primárias para a investigação.

A questão norteadora da pesquisa, ao procurar entender o que estes educadores concebiam e propunham como “inovação” em suas ideias pedagógicas, tornou a noção de “missões de professores paulistas” secundária, devido não ser este fenômeno a razão para o surgimento do “novo”, mas antes, um produto do processo da difusão deste. Em vista desse reposicionamento, houve a necessidade de compreender o processo de produção e de transformação das ideias pedagógicas em vista da apreensão da emergência do “novo”.

A partir dos estudos realizados observou-se que o processo de produção do “novo” estaria implicado a “períodos históricos de transição”. Caracterizado por compreender alterações nas condições sociais, cujo engendramento de contradições e de demandas exigem a superação de ambiguidades e de limitações de modo a oferecer um

produto capaz de suprir as necessidades emergentes, estes períodos têm como prerrogativa o ensejo do “novo”.

Como importante categoria para a observação do despontar do “novo”, a conceito de “período histórico de transição” foi admitido na pesquisa sob a rubrica da Primeira República brasileira. Como elemento de delimitação da investigação, este período – como sugeriu Nagle (1974) –, corresponde a um intervalo de tempo preparador do terreno para o que viria a se consolidar nos próximos decênios em termos de ideias e práticas pedagógicas, sintetiza os predicados concebidos no referido termo.

Diante destas perspectivas de análise, uma reorientação do objetivo da pesquisa foi imposta. O projeto inicial esboçado para a presente pesquisa indagava como os educadores paulistas, protagonistas do processo de apropriação e circulação das ideias pedagógicas estrangeiras no cenário nacional, teriam se apropriado destes postulados, adaptando-os ao contexto de seu país para que fossem incorporados pelo magistério nacional em suas práticas ordinárias de sala de aula. Inquiria-se, portanto, se as ideias pedagógicas por eles propagadas fundavam-se em uma mesma concepção de “educação nova”, de modo que, ao serem irradiadas por todo país, representassem em uma unidade pedagógica que concorria para a renovação da escola e o estabelecimento de uma unificação do ensino público brasileiro.

Essa questão, após perscrutada à luz de mais bases teóricas, foi percebida como uma perspectiva “situada” e “datada” e, portanto, propensa a uma compreensão linear do processo educativo e a uma visão taxinômica das ideias pedagógicas. Por incorrer em uma desconsideração do movimento dialético e híbrido que encerra o processo de produção, de disseminação e de apropriação das ideias pedagógicas, culminaria apenas – como adverte Valdemarin (2008, p. 15) – em uma identificação, ou não, com correntes pedagógicas; no estabelecimento de marcos de circulação em determinados contextos, em uma vinculação de tendências filosóficas ou sociais voltada a traçar uma linha de continuidade e inovação, assim como, em uma visão de heterogeneidade, contraste e ruptura. Diante de tais reflexões, foi necessária uma reformulação, pois a referida questão tornou-se insuficiente para apreender o decurso dos processos propostos.

Para entender o processo de produção, disseminação e apropriação das ideias pedagógicas em sua integralidade, foi preciso considerá-lo na perspectiva da relação estabelecida entre a dimensão macro do contexto histórico-social e as especificidades micro do processo educativo escolar. Assim, foi necessário despojar

estes intelectuais da categorização inicial que os fixava como “pré-escolanovistas”, ou seja, os pioneiros da difusão do ideário da Educação Nova no país, e (re) situá-los no âmbito da ressignificação do “novo” e da propagação da renovação educacional. A pesquisa, então, deslocou-se da identificação de elementos que, contidos nos impressos destes autores, permitissem aproximá-los ou classificá-los (ou não) sob tal insígnia, para a apreensão de como interpretavam e divulgavam a inovação pedagógica, ou seja, o “novo”.

Demandou-se, dessa forma, a incorporação de novos referenciais teóricos e ferramentas conceituais, extraídos de estudos situados, em sua maioria, na História da Educação para compreender esse processo em articulação com a prática educativa desenvolvida dentro da instituição escolar e apreender como as inovações sugeridas por estes educadores em suas ideias pedagógicas seriam assimiladas em uma situação real, concreta, do processo de ensino escolar.

Assim, foram admitidas as pesquisas de Chaiklin (2014) relativas à conceituação e análise histórico-social da prática educativa para se compreender a relação estabelecida entre ideias e práticas, o processo de produção e de difusão de uma prática e os elementos e as condições subjacentes para seu surgimento e sua transformação. Para o entendimento sobre o processo de desenvolvimento e de instituição do “novo”, isto é, de uma nova prática, foram consideradas os estudos de Kuhn (2011). Somou-se ao conjunto desse referencial teórico, as contribuições prestadas pelas concepções de “hibridismo” e de “tradução cultural”, “indigenous foreigner”, “travelling libraries”, “gramática da educacionalização”, entre outros. Para esses conceitos, assumiram-se os estudos de Arce, Simon e Depaepe (2015 e 2016), Depaepe (2005), Burke (2009a e 2009b), Canclini (2015).

Com base nestes estudos depreenderam-se e formularam-se conceitos necessários ao entendimento do objeto de investigação e da trajetória de análise da pesquisa. Por requerer estes, um desenvolvimento mais extenso e denso, optou-se por expô-los em um capítulo específico destinado a pô-los em movimento mediante a apresentação da construção do objeto e o modo como se procederá ao desenvolvimento de sua análise.

A incorporação destes estudos e das ferramentas teórico-conceituais dispostas pelos mesmos, possibilitou clarificar o objeto investigado e precisar sua delimitação, bem como os objetivos da investigação e as categorias de análise. Quanto ao objetivo, se formulou no sentido de apreender, analisar e compreender como se

desenvolve o processo de produção, apropriação e disseminação das ideias pedagógicas e como estas se articulam a prática educativa escolar, sugerindo-lhe inovações. Seu intuito consiste em apreender o “paradoxo da inovação”, desmitificando o processo de “mitologização do novo” a partir da aproximação da prática real realizada em sala de aula para que se possa vislumbrar o processo efetivo de ensino e se compreender de forma mais concreta o fenômeno educativo escolar.

Quanto às categorias de análise, definiu-se em: a concepção de Educação e os fundamentos constitutivos da Didática e da Metodologia, sendo esta última cotejada com as prescrições de lições e de atividades indicadas para a efetivação do processo de ensino pelo professor. Busca-se por meio delas, examinar e apresentar como Carlos da Silveira e José Scaramelli apropriaram o repertório teórico-metodológico – oferecido pelas recentes descobertas, experiências e investigações científicas, sintetizadas nos postulados de autores estrangeiros –, e o traduziu às demandas e às peculiaridades do contexto social do país e da escola, normatizando-os ao magistério nacional e aos aspirantes a carreira.

A delimitação do período temporal constituiu-se por suas características intrínsecas, as quais situam-no enquanto momento de transição histórica. Entremeio de modificações nas condições sociais, a Primeira República brasileira, caracterizada pelo estabelecimento de contradições e pela emergência de necessidades até então ausentes, chama a escola a prover resposta a tal conjuntura, repensando suas práticas educativas. Se limitações encerram períodos como este, os desafios que lhes são impostos abrem a gama de possibilidades para enfrentá-las e, assim, engendrar inovações. Por encerrar as características presentes nos períodos de transição, o intervalo histórico de tempo admitido fornece um espaço para se pensar a produção do “novo”.

O novo, ao prover argumentos que dão força à alegação de um evento histórico, assim como, as ideias pedagógicas, por sofrerem na prática todo o tipo de distinções e distorções, exigiram fontes que permitissem contemplar estas dimensões. Por entender que, como sugere Depaepe (2006), o pensamento de intelectuais que contribuíram com documentos e impressos pedagógicos seria capaz de fornecer um repertório material para a compreensão os argumentos histórico-sociais e o paradoxo da inovação, foram adotados como fonte de análise os impressos pedagógicos ainda hoje disponíveis, elaborados por Carlos da Silveira e por José Scaramelli.

Através dos impressos desses intelectuais – professores de largo tirocínio profissional, conhecedores dos modernos fundamentos teórico-prático do período, que

elaboraram ideais pedagógicas, difundindo-as como inovadoras por todo o território nacional – procura-se delinear a relação entre as ideias pedagógicas e a inovação da prática educativa escolar no período estudado. O “novo” – insígnia admitida por Carlos da Silveira e José Scaramelli como distinção do conteúdo didático-metodológico que propagavam, dotando suas ideias pedagógicas de caráter inédito, heterogêneo e revolucionário da prática educativa escolar – foi perscrutado com vistas a verificar-se se tais predicados têm correspondência em suas ideias e proposições práticas, podendo, assim, serem situadas como inovadoras, isto é, diversa e capaz de transformar a prática educativa da escola brasileira, estabelecendo outra, até então, inexistente.

A investigação do passado educativo, admitida sob a perspectiva da História Cultural, ao requerer a explicitação de uma pluralidade de visões, demandou a realização de um trabalho cartográfico que, destinado a produzir um inventário de significados, possibilitasse a apreensão de paradoxos e a desconstrução de mitos e fosse capaz de produzir uma história totalizante. Em vista desse quesito, adotou-se uma diversidade de fontes narrativas, como biografias, e de documentos relativos à educação, tais como: leis, decretos, inquéritos, entre outros.

Dada as diretrizes que nortearam a pesquisa, faz-se necessário salientar que, esta não tem o caráter de perscrutar se as ideias pedagógicas e as proposições desses professores se efetivaram na prática educativa escolar e como isso aconteceu; ou, ainda, de comparar e analisar livros originais e traduções a fim de identificar como foi feita a tradução destas teorias para o contexto escolar brasileiro, visto que, o processo de apropriação desses autores é compreendido não como uma mera verificação à procura do que é original ou não, mas no sentido indicado por Arce Hai, Simon, e Depaepe (2016), no qual a apropriação é concebida como um movimento que sintetiza reprodução, adaptação, transgressão, interpretação e criatividade dentro de uma viagem transnacional, isto é, a partir das peculiaridades de seu contexto histórico de produção e das demandas sociais e culturais que procura responder. A intenção é aproximar-se da sala de aula, tendo um vislumbre das práticas inseridas dentro dela, a partir do movimento dialético que esta estabelece por meio de sua gramática com a inovação, em meio ao qual depreende-se o “paradoxo da inovação”, revelando continuidades e mudanças.

Quanto à organização da tese que ora se apresenta, essa constitui-se por oito seções, sendo a primeira a introdução. A segunda seção apresenta a discussão do referencial teórico-metodológico e expõe o processo de construção do objeto da

pesquisa. A terceira seção reconstitui a trajetória de vida e profissional dos intelectuais, em vista de compreendê-los em seu tempo histórico e social. A quarta seção revela como os autores divulgaram suas ideias pedagógicas, situando-as como inovadoras de modo a apreender o que os autores entendiam por “novo”. A quinta seção explicita a concepção de Educação de Carlos da Silveira e de José Scaramelli, procurando interpretá-las segundo as demandas e as limitações impostas por seu tempo espaço. A sexta seção expõe os fundamentos da Didática, que indicam servirem de base para as prescrições da prática educativa escolar. Para isso, toma-se o entendimento que revelam quanto à “como se aprende” e “como se ensina”. Com esta categoria busca-se observar como os autores se apropriaram e traduziram teorias estrangeiras para seu contexto histórico-social. Na sétima seção procede-se a apresentação e a análise das ideias pedagógicas, vislumbrando-as a partir da metodologia e das lições que ambos oferecem ao processo de ensino como produto de inovações. Busca-se nesta sessão, examinar como os autores articulam o “novo” que propõem às demandas e às peculiaridades da escola. A oitava seção consiste na análise do material investigado, em que se procura, a partir do referencial teórico-metodológico, responder as questões delimitadas pela pesquisa.

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E DO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A História das Ideias Pedagógicas, como chamou a atenção Saviani (1999) ao debruçar-se na reconstrução desse campo de estudos, foi no território historiográfico do contexto da chamada História Nova a mais dissuadida, tendendo a ser substituída pela História das Mentalidades, História Intelectual ou História Cultural e constando também em expressões como História Social das Ideias e História Sócio Cultural. A História das Mentalidades, alvo de críticas internas e externas a partir da década de 1980, como registraria o autor, cedeu lugar a uma corrente mais consistente, a História Cultural.

O impacto das mudanças encampadas por esse movimento em relação à História das Ideias Pedagógicas se deu, conforme Saviani (1999), de forma indireta e, à medida que se contestou a primazia dada pela história tradicional das ideias à história do pensamento formal, da filosofia e dos grandes pensadores, não deixou imune a História da Educação, visto que ela se caracteriza, em grande parte, pela história dos grandes pedagogos². De inculcação de virtudes pedagógicas e moralizantes, a História da Educação foi direcionada a partir de então ao desfazer da linearidade da perspectiva histórica e da a-historicidade das explicações sobre o sujeito, à prática educativa e à escola, bem como, buscar a superação do distanciamento entre a teoria pedagógica e a *práxis* educativa (DEPAEPE, 2006).

A História Cultural mais ampla, como expõe Depaepe (2006, p. 30), ao pressupor a necessidade de situar o ensino e a educação em relação aos seus contextos histórico-sociais de produção e a dinâmica complexa na qual se desenvolvem as peculiaridades e as ambiguidades da situação educativa, possibilitou à História da Educação demonstrar que tais âmbitos são mais determinados por circunstâncias temporais e sociais do que “por uma competência profissional acumulada e, ainda, interpretar, dentro do possível, as normas formais da atividade na sala de aula de acordo com a dinâmica interna do processo educativo-didático e não como manifestação do poder discursivo. Com isso, a historiografia das ideias pedagógicas orientada para a

² Sobre a constituição e o desenvolvimento da História da Educação como matriz disciplinar da Pedagogia, na qual se desenvolvem a história dos grandes pedagogos, a fase pragmática da sabedoria empírica e sua aproximação do enfoque da História Cultural, na qual se perde o enfoque moralizante e pedagógico, tornando-se um campo interdisciplinar de conhecimento ver Depaepe (2006). Quanto ao desenvolvimento da História da Educação no contexto brasileiro, ver também, Gondra et al. (2014).

experiência procurou centrar no conhecimento como campo da prática e da produção cultural e conceber a formação de teorias em relação à *práxis* educativa concreta (DEPAEPE, 2006; ARCE HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015). Nesta perspectiva, o termo *ideias pedagógicas* será adotado na pesquisa sob a definição elaborada por Saviani (2007).

Ao procurar esclarecer a expressão, Saviani (2007) atenta, em princípio, para a distinção entre “ideias educacionais” e “ideias pedagógicas”. Por ideias educacionais, o referido autor entende as “ideias educacionais”, “quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo” (SAVIANI, 2007, p. 6). No primeiro caso, refere-se as ideias produzidas no âmbito de diferentes disciplinas científicas que tomam por seu objeto a educação. No segundo caso, o autor aponta que, se está diante do que classicamente se tem constituído o campo da Filosofia da Educação.

Por “ideias pedagógicas”, Saviani (2007, p. 6) entende 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”. A palavra pedagogia e, mais especificamente o adjetivo pedagógico, como explica o autor, por ter marcadamente ressonância metodológica, detona o modo de operar, de realizar o ato educativo.

A estreita ligação que Saviani (2007) estabelece entre teoria e prática faz com que a análise das ideias pedagógicas seja assumida não como mera descrição de determinados postulados teóricos, mas na forma como elas se articulam nas práticas educativas, dando ensejo a ações concretas de ensino. A razão de seu estudo incide na possibilidade de vislumbrar as ideias que tiveram impacto nas *práxis* escolares e de apreender como os postulados de determinados pensadores, considerados clássicos no campo da educação, foram introduzidos na escola a fim de orientar a ação pedagógica. Imbricada na produção do novo, tais inserções, ao suporem um modo original (inédito e distinto) de pensar e de agir em relação à educação, à pedagogia, à criança e à escola oferece subsídios para a compreensão de como a inovação adentra a escola e é incorporada a em sua prática pedagógica.

Par constante na história das ideias pedagógicas, as chamadas para a renovação e a inovação na educação e na pedagogia são seculares, como relembra Hofstetter e Schneuwly (2009). A Didática Magna de Comenius, a educação naturalista

de Emílio, por Rousseau, a educação pelos sentidos de Pestalozzi e Fröebel, a pedagogia científica de Herbart que, mais tarde, contraposta à pedagogia experimental foi apontada como pseudociência, o ensino ativo, baseado no interesse da criança, defendido por Decroly, Claparéd, Dewey, entre outros, são alguns dos exemplos de obras, de autores e de concepções que se apresentam no âmbito da educação como produções individuais originais, que realizam a transição entre o “velho” e o “novo”, personificando a mudança e a instalação de um tempo renovado. Projetadas como “divisores de água” por suas ideias e práticas pedagógicas, o termo “novo” irrompe sob estas produções enquanto avanço e progresso, contraste e ruptura em relação a um passado obsoleto que se pretende suplantar, para se fixar como revolução.

Recorrente na História da Educação, o embate entre o “velho” e o “novo”, conforme explicam Hofstetter e Schneuwly (2009), se tornaram mais insistentes no último quartel do século XIX, quando a escola, na qual se projeta o futuro da nação leiga, ao se tornar um negócio de Estado, passa a ser, então, chamada para a renovação. Como expõem os autores, a generalização e a institucionalização da escolaridade, fomentadas com vista a fornecer acesso universal aos conhecimentos elementares (ler, escrever e contar), apesar de prover a diversificação e a intensificação de sua oferta, assim como a instalação de impressionantes infraestruturas administrativa e legislativa, provocaram intensas contradições, que se tornaram ainda mais profusas com o aumento da industrialização e da urbanização.

Movimentos reformistas se institucionalizaram nesse período, denunciando as contradições e a inadequação de práticas e sistemas educacionais estabelecidos para as necessidades da infância. Para fazerem-se ouvir, desenvolveram e testaram teorias e doutrinas pedagógicas, reivindicando a urgência de mudanças radicais nas ideias educacionais e apoiaram uma educação que fosse resolutamente nova. Educação Nova, educação progressista, *escuela nueva*, educação funcional e escola ativa constituíram metáforas-chave em torno das quais estes movimentos se reconheceram e que, ao tornarem-se demandadas e emanadas nos ambientes pedagógicos, intelectuais e acadêmico-científico, originaram diversidade e generalidade daquilo que se compreendia por Educação Nova (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, 2009).

Os exemplos extraídos da História da Educação dão indícios sobre como o adjetivo “novo” foi vinculado e empregado na Educação e na Pedagogia. No primeiro âmbito, focaliza-se a atenção em uma evolução, sugerindo a substituição de um

processo por outro, sendo este “outro”, entendido como heterogêneo e como resultado sempre da suplantação do anterior e instituição da ruptura. Neste caso, o termo “novo” conduz ao risco de reincidir em uma compreensão histórica linear e maniqueísta do fenômeno educativo, sendo aplicado de modo semelhante às ideias pedagógicas. Seu desenvolvimento é visto como gradativo, regido pela adição e pelo acúmulo crescente; aprimoramento e superação; descobertas individuais, autônomas e autocontidas; esgotamento, descarte e cisão em relação ao passado, ruptura, transformação radical, instalação do inédito. No segundo campo, identifica-se e evidencia-se a flexibilidade, a generalidade e a ambiguidade que o termo “novo” assume para caracterizar processos educativos, em geral, díspares.

Concebido, portanto, como referência à renovação pedagógica e matriz norteadora de postulados, proposições e mobilizações educativas, o termo “novo” ou “inovação”, de acordo com Hofstetter e Schneuwly (2009), convida aquele que investiga a História da Educação a perscrutá-lo, questionando noções como a de originalidade, autenticidade, heterogeneidade (distinção, contraste, oposição, antagônico), evolução harmônica e linear e ruptura radical.

Ao se considerar, como salientam os autores, que, a inovação só tem significado em função das permanências e das continuidades, o olhar do historiador da educação deve, portanto, ser direcionado não somente às alterações dentro daquilo que é proposto como “novo”, mas também, às permanências e às continuidades que se veem perpetuadas no âmbito escolar. Transformação (inovação) e continuidade (permanência) são dimensões coexistentes, em constante interação e competição por legitimação no interior da *práxis* educativa escolar.

Arce Hai, Simon e Depaepe (2015) chamam a atenção para que as inovações pedagógicas anunciadas em termos de objetivos educacionais estabelecidos (como os implementados em reformas educacionais) e proclamados (em discursos e teorias pedagógicos) podem ser apresentadas em posição contrária às práticas educativas³ efetivas concebidas no interior da escola ou, mesmo, gerarem elementos

³ Como explica Depaepe (2006, p. 40), à exemplo do que ocorrera com o currículo decrolyano de 1936 para as escolas belgas – que pretendia alcançar um ensino total, além das matérias, mediante o estudo global do meio – “o estudo do entorno não era muito mais que um meio para documentar lições ou propor temas de redação. No melhor dos casos, se converteu em uma matéria a mais, sem que pudesse perceber-se nenhuma outra característica ‘global’ do ensino. O medo de uma diminuição do rendimento e a preocupação de que o desejo de fomentar o desenvolvimento e a ênfase nas habilidades expressivas da criança conduzisse inevitavelmente a desaparecimento da disciplina na educação foram alguns dos motivos do fracasso da reforma. Se dizia que a aplicação de uma reforma educativa radical sugeria o caos e a anarquia”.

híbridos no campo das ideias e das práticas pedagógicas⁴. Disposição esta que daria ensejo ao surgimento de paradoxos educacionais, como o da inovação pedagógica.

A suposição da existência de paradoxos no processo de implementação de inovações pedagógicas dentro do contexto escolar, como têm indicado Arce Hai, Simon e Depaepe (2015) e Depaepe (2006), sugere, portanto, que essa empresa não segue, em absoluto, um curso harmônico e unívoco, mas é ademais o resultado de tendências contrárias e de elementos de conflitos, nos quais, estruturas resistentes estão envolvidas nas pautas de ação educativa escolar.

A cogitação de hibridismo no processo de produção e de inovação de ideias e de práticas pedagógico-educativas na escola impõe considerar as múltiplas e incessantes interações e cruzamentos que se estabelecem entre o antigo e o novo, o tradicional e o moderno, o local e o global. Remete a vínculos e a rejeições, a congruências e a ambiguidades, a diálogos, a resistências e a confrontos, a acolhimentos e a renúncias contidos no movimento de deixar entrar e sair da escola, revelando que o anterior não é substituído por seu sucessor; que há variações e alterações da mesma forma que há permanências e continuidades e que a apropriação e a incorporação de elementos não implica necessariamente em uma aceitação indiscriminada, já que seus atores podem opor-se ou modificá-la e repropor condições de intercâmbio.

Assim, são relativizadas noções, como ruptura, heterogeneidade, purismo, unicidade, imposição, fusão harmônica, impondo limites ao pensamento binário (oposição). De igual maneira, a circunscrição das ideias e das práticas educativas enquanto elaborações a-históricas, de traços fixos, de essências autocontidas, radicalmente distintas às que lhes foram precedentes, desvinculadas da fluidez das relações estabelecidas entre grupos e, ainda, dos conjuntos históricos que as organizaram com elementos de diferentes épocas, selecionando-as e articulando-as segundo o repertório disponível, e reestruturando-as em função de seus contextos socioculturais de modo a imprimir-lhes coerência e eloquência (BURKE, 2009a, 2009b; CANCLINI, 2015).

Paradoxo e Hibridismo abrem, portanto, um leque de possibilidades para se observar o que se contém de desgarre, o que não se deixa fundir, o que não quer ou o que não pode ser hibridado, ao mesmo tempo em que revelam que o ocorrido no âmbito escolar não pode ser interpretado de forma unilateral como uma intervenção imposta de

⁴ Exemplo disto seria a apropriação das ideias de Decroly no Brasil, discutido por Arce Hai, Simon e Depaepe (2016).

cima para baixo ou desenvolvida organicamente de acordo com um plano magistral oculto (DEPAEPE, 2006). Dentro do possível, deve-se, pois, considerar as especificidades micro, resultantes da dinâmica interna escola, em relação à complexidade macro do contexto histórico e social, atentando-se para as motivações e os condicionantes espaciais e temporais, aos fluxos e as reelaborações dos conhecimentos implicados no processo de produção e de alteração das práticas pedagógicas, problematizando-se, também, a articulação que esta dinâmica estabelece com a inovação (novo).

Com base nas questões e nas elucubrações que o debate e a reflexão acerca da relação que as ideias pedagógicas e a inovação suscitam ao campo da História da Educação, para se compreender a prática educativa institucionalizada no âmbito escolar em termos histórico-sociais a partir dos elementos e condicionantes subjacentes que são suscetíveis de conduzir a mudança e a inovação, o objetivo desta pesquisa delineou-se no sentido de apreender, analisar e compreender como se desenvolve o processo de produção, disseminação e apropriação das ideias pedagógicas e como estas se articulam a prática educativa escolar, sugerindo-lhe inovações.

O intuito da clarificação deste processo tem o propósito de apreender o paradoxo da inovação pedagógica a fim de se despir o “novo” da mitologização que o circunscreve. Ao conferir-lhe proporções mais reais, torna-se possível aproximar-se da prática real realizada em sala de aula, vislumbrando o processo efetivo de ensino, para se compreender de forma mais concreta o fenômeno educativo escolar.

O exame da referida questão demandou a busca por ferramentas conceituais que, procedentes, em geral, do próprio seio da História da Educação, permitiram compreender como as ideias pedagógicas se implicam à prática educativa e como se desenvolve o processo de produção e de transformação das ideias e das práticas pedagógicas. Em vista disso, foram admitidos os estudos realizados por Chaiklin (2014) como ponto de partida da investigação, por fornecerem um quadro teórico que conceitua e analisa a prática educativa, situando-a em seu contexto histórico-social de produção e em meio a situações concretas de ensino. De acordo com o autor, a prática educativa consiste em uma prática social, que surge historicamente como parte da reprodução de uma determinada forma de vida, sendo formada e mantida em relação às suas necessidades e destinada a produzir e a reproduzir as qualidades e os requisitos demandados por esta.

Chaiklin (2014) admite, como ideia-chave, que mudanças nas condições sociais são uma pré-condição para mudanças nas necessidades sociais, sendo suscetíveis de serem vistas em mudanças nas práticas destinadas às estas necessidades. Parte do pressuposto de que eventos históricos, ao fomentarem transformações nas condições e nas relações sociais, impulsionam o surgimento de necessidades sociais, isto é, de itens coletivamente necessários que até então inexistentes na vida da sociedade por um longo período de tempo, depois se tornam imprescindíveis para reproduzir a forma de vida atual⁵. Os seres humanos, como partes da vida social, ao buscarem responder coletivamente a estas carências, produziram transformações materiais que dariam origem aos produtos (objetos/itens) ou às condições destinados à superação destas faltas. Em consequência, uma prática social seria organizada em torno da produção do objeto e objetivos específicos são assumidos para indexar ou refletir necessidades da sociedade, enquanto ações seriam organizadas nesta direção, mediante determinadas condições materiais. Consoante a isso, uma ecologia social é constituída, associando instituições que, voltadas para a realização do produto, institucionalizam as práticas e as intenções⁶ sociais, encerrando uma dinâmica singular destinada a racionalizar e intervir no processo de elaboração do referido produto. Ações (ou práticas) específicas são, então, forjadas em seu interior para a produção e a obtenção do produto específico.

Descrita por um complexo de relações contrastivas a conceitos que incidem apenas na ação, a concepção de prática educativa elaborada por Chaiklin (2014), revela o processo interativo no qual ela está envolvida: existe uma razão para seu aparecimento, há um objeto específico socialmente necessário a ser produzido, objetivos e metas são perseguidos com um determinado fim em vista de elaborar um produto que reproduza uma determinada forma de vida, ações estruturadas e condições são abordadas e cumpridas em meio a determinadas condições e dentro de uma instituição social específica.

Ao focalizar relações estruturais (ao invés de ações isoladas), a prática educativa, de acordo com Chaiklin (2014), se estabelece a partir da interação entre “necessidades sociais” (fomentadoras de práticas), “produto” (objeto que satisfaz as

⁵ Exemplo disso, segundo o autor, seria a demanda pela produção de celulares e de acesso à internet que teriam se constituído em pré-requisito para o acesso à comunicação e a alguns serviços comerciais e públicos, tornando-se necessidade social nas sociedades contemporâneas (CHAIKLIN, 2014).

⁶ A escola, como revela Chaiklin (2014), consiste em uma das instituições que perpassa a vida social da criança, participando ela, ainda, de outras. Poderíamos citar, assim, a família, a igreja, o clube etc. Como instituição destinada a uma finalidade específica, a escola congrega objeto, objetivo, relações categóricas e ecologia própria.

necessidades sociais), “relações categóricas” (ações estruturadas dirigidas para o fornecimento do produto e condições materiais implicadas para isso) e ecologia social (dinâmica que se desenvolve no interior da instituição social, engendrando práticas específicas destinadas a obtenção do produto). Esses aspectos, segundo esclarece o autor, requerem ser considerados no exame da prática educativa, bem como, para que esta seja compreendida em meio à complexidade que a encerra, há de se concentrar, sobretudo, nas razões para o aparecimento de seu produto.

Situadas temporal e espacialmente, estas razões, ao serem buscadas em termos histórico, sociais e culturais, explica Chaiklin (2014), iluminam o plano de fundo no qual a prática educativa foi organizada, permitindo identificar as necessidades sociais objetivas e a gama de motivos (necessidades idealizadas) que, circunscritos em seu produto, a caracterizará enquanto uma situação concreta de ensino. Desenvolvidas em vista da elaboração do produto, as “relações categóricas” e a “ecologia social específica”, por serem âmbitos, necessariamente, abordados pelos professores em suas atividades, subsidiam o entendimento das condições dentro das quais a prática educativa é exercida. Constituem-se, pois, como categorias que possibilitam a clarificação da interpretação do processo de produção e de transformação da prática educativa.

Acerca da relação que se estabelece entre prática social e necessidade, Chaiklin (2014) esclarece que a última não causa ou determina a primeira, mas antes, constitui-se enquanto elemento mediador do processo que fornece as condições pelas quais a prática social educativa é formada e orientada em uma direção determinada. Surgidas em função de transições históricas nas condições sociais, as “necessidades sociais” (objetivas) se tornam mais elaboradas e diferenciadas, originando outras que, formando “necessidades idealizadas”, ensejam uma “imagem ideal” (idealizada) de sociedade (refletora dos tipos de qualidades que hão de apoiar a produção e o desenvolvimento da atual organização da vida social) e “tentativas” de resolver a contradição que surge entre as necessidades primárias iniciais e as circunstâncias sociais atuais. Assim, um ideal (imagem de sociedade) que tenciona ser realizado se eleva, e, na tentativa de concretizar esta forma ideal⁷ de sociedade, se estabelece a necessidade de aquisição de ferramentas e de condições que permitam objetivá-la.

⁷ Talvez seja elucidativo pensar o termo idealizado a partir do exemplo que Bornheim (1992) cita: de um engenheiro que, diante do desafio que lhe é posto para a criação e a construção de edifício, estuda e interpreta as necessidades e as condições disponíveis, elabora um modelo, inicialmente idealizado em sua mente, a fim de projetá-lo e de planejá-lo em condições objetivas e busca por instrumentos para racionalizar e concretizá-lo, dedicando-se, por fim, a ação, isto é, ao trabalho de materializá-lo e torná-lo parte da realidade.

O termo ideal, ou idealizado, neste caso, assume o sentido de representação deliberada que se busca objetivar, isto é, diante do desafio e dos obstáculos que se impõem com mudança nas condições sociais, uma imagem acerca dos requisitos e das qualidades que sintetizam e são aspirados pela forma de vida emergente é formada. Um conjunto de regras e de princípios teóricos e procedimentais que permitam identificar, assimilar e interpretar as contradições existentes e as necessidades sociais demandadas, bem como, a natureza destas, é, então, buscado para que se possa seleccionar, criticar e avaliar os múltiplos aspectos envolvidos e se formular um plano de ação para o provimento de objetos (instrumentos) e de condições (meios) capazes de fornecer os itens requeridos e, assim, superar-se a distância entre ambas e materializar-se a sociedade atual. Diante desse cenário, pode-se dizer que as “necessidades idealizadas” estão implicadas tanto na elaboração de uma concepção de sociedade e de Homem, como na busca dos meios que permitirão planejar e orientar a direção para concretizá-los.

As ideias pedagógicas, como expressão das necessidades sociais idealizadas se articulariam, portanto, à prática educativa, fornecendo-a, como já indicado por Saviani (2007), um aparato teórico-conceitual. Proporcionado em termos de ideal a ser buscado, este constructo se oferece mediante ideias concernentes à educação. Derivadas de uma determinada concepção de sociedade e de Homem, sob a égide dessas ideias se interpreta o fenômeno educativo e busca-se adquirir as ferramentas e os meios destinados à organização e à condução do ato educativo, de modo a subsidiá-lo com o provimento e a elaboração de ações e de situações de ensino voltadas à efetivação do objeto/produto (ensino) que satisfaça as necessidades, os valores e os interesses da sociedade vigente. Ao conceder o ideal que orientará o processo educativo, assim como, os conhecimentos e os instrumentos que possibilitarão compreendê-lo e prover ações para o fornecimento do produto, as ideias pedagógicas facultam o significado e o sentido da prática educativa, isto é, seu conteúdo e sua forma.

O produto buscado pela prática social refletirá, portanto, não somente no resultado substancial que esta esforça-se para produzir (necessidade objetiva), mas também, reúne a imagem ideal ou específica que procura realizar (necessidade idealizada da sociedade) (CHAIKLIN, 2014). No caso da prática educativa escolar, o produto, de acordo com Chaiklin (2014), refere-se à “transmissão”⁸ de ferramentas

⁸ Nesse âmbito, portanto, de acordo com Chaiklin (2014), “transmissão” engloba, também, socialização. No que se refere à educação pré-escolar, o autor acrescenta, ainda, como produto, o “cuidado”.

culturais (tais como: conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e intenções da sociedade e, também, a socialização) destinadas a preparar os membros de uma sociedade a envolverem-se e a participarem da produção da vida social. É possível, denominá-lo, então, por ensino escolar.

Para a elaboração desse produto, ações e situações são previstas, desenvolvidas e estabelecidas, resultando relações categóricas e ecologia social. As relações categóricas, como explica Chaiklin (2014), remetem a um sistema relacional e interativo, desenvolvido em meio a um trabalho realizado com certas condições presentes na situação de ensino, dentre as quais se observam limitações e interações entre aspectos concretos que, representados como categorias, se destinam ao alcance do produto da prática educativa. Por isso, sua denominação de “relações categóricas”.

Em análise de exemplos reais relativos ao ensino pré-escolar, Chaiklin (2014) identifica quatro categorias gerais: crianças, conteúdo, recursos e condições⁹, sempre presentes nas relações categóricas. O termo “sempre presente”, como explica, subjaz a duas considerações: (a) é impossível encontrar uma situação que não inclua aspectos concretos que refletem essas quatro categorias de ensino; (b) na tentativa de realizar o produto, é necessário encontrar estas relações categóricas de alguma forma.

De acordo com o autor, apesar da generalidade que estas categorias suscitam – o que faz parecer demasiadamente simples as relações categóricas –, elas servem para caracterizar as práticas de ensino como um todo, no qual todas as relações essenciais estão presentes. No entanto, como adverte o autor, embora muitos aspectos que, para outros possam ser considerados potencialmente relevantes, mas que não são contemplados nessa seleção (tais como, interesses parentais, lei estadual, crenças docentes, relações de poder dentro da escola e assim por diante), estas categorias ajudam a identificar os requisitos dentro dos quais se busca exercer a atividade, com vistas à realização do produto da prática educativa, fornecendo uma maneira de reconhecer o que está necessariamente envolvido na produção do produto da prática

⁹ A categoria “criança”, segundo Chaiklin (2014), refere-se a uma variedade de fenômenos, dentre os quais se incluem: a criança em si, a ideia de desenvolvimento infantil, a interação entre criança e possivelmente outras propriedades dirigidas a criança integral. A categoria “conteúdo” está implicada em: todas as ideias, conhecimentos, habilidades, valores, funções psíquicas etc., potencialmente disponíveis para serem apropriadas pelas crianças ou jovens. A categoria “recursos” abrange: os materiais especificamente vinculados ao conteúdo, como: livros, brinquedos, tintas, bolas, lápis, papel, fotografias, tocadores de música, instrumentos e assim por diante. A categoria “condições” inclui os aspectos físicos da situação de trabalho, tais como: o número de crianças na sala de aula, a duração do dia escolar, tamanho da sala de aula, mobiliário disponível, o terreno fora do prédio da escola, a temperatura, o tempo, dentre outros aspectos correlatos.

educativa e os aspectos essenciais abordados pelos professores¹⁰ em sua atividade profissional.

Com essas elucubrações, Chaiklin (2014) demonstra o caráter estruturado e intencional do ensino escolar. Organizado a partir de relações categóricas estruturadas, o ensino se desenvolve em meio a uma instituição social, a escola. Intencional, a instituição escolar engendra uma ecologia própria que se destina à objetivação do produto da ação de ensino. Imbricadas, relações categóricas e ecologia social se combinam, intervindo na elaboração do produto. Por encerrarem tal prerrogativa, esclarece Chaiklin (2014), são importantes fontes de motivação e de justificação para as necessidades sociais particulares idealizadas e uma parte crítica do significado dos produtos que satisfarão a necessidade da sociedade idealizada. São, assim, capazes de transformar o significado das necessidades sociais idealizadas específicas (de cada sociedade), impondo-lhes que sejam considerados em relação a ela, isto é, em função das especificidades que requerem a elaboração de seu produto.

“Necessidades sociais”, “relações estruturais” e “ecologia social” constituem, portanto, categorias essenciais para se pensar a prática educativa. A partir da noção que Chaiklin (2014) oferece com a categoria de “necessidade”, é possível pensar as ideias pedagógicas como expressões de um tempo e de um espaço, cujos surgimentos estão implicados na dimensão da prática educativa destinada ao provimento do produto que irá respondê-los, a fim de suprir-lhes carências.

“Relações estruturais” e “ecologia social” revelam as especificidades encerradas no processo de elaboração desse produto. Permitem pensar as ideias pedagógicas – como previsto por Depaepe (2006) e Saviani (2007) – em relação as dimensões macro e micro, isto é, como expressão de um contexto histórico e social e das especificidades da prática educativa escolar. Estes âmbitos, estando não somente ligados ao processo de produção, mas também, ao processo de transformação das práticas educativas, permitem vislumbrar o adentro da inovação em uma situação real de ensino.

Previstas por Chaiklin (2014), mas não sendo esta, no entanto, o cerne de sua investigação, as ideias pedagógicas – em virtude do objetivo da presente pesquisa – requereram ser observadas em vista a suas peculiaridades. A “inovação”, da mesma

¹⁰ O professor não está explicitamente incluído, pois, de acordo com Chaiklin (2014), suas ações são entendidas como dirigidas para concretizar o produto através do trabalho em relação a estas categorias. Assim, estas quatro categorias são apenas uma ferramenta para conceituar a atividade de ensino em relação a prática.

forma, não sendo prevista na abordagem do autor, mas imbricadas às “relações categóricas” e à “ecologia social”, âmbitos que intervêm no processo de apropriação daquilo que se oferece à elaboração do produto da prática educativa escolar, demandou a incorporação de novas perspectivas teóricas para a compreensão e análise do processo de produção e de transformação das ideias pedagógicas e da relação entre a inovação e a prática de ensino escolar.

Além desses, adotou-se, para esta pesquisa, concepções oriundas dos estudos de “tradução cultural” e “hibridismo cultural” e de “transnacionalismo”, em vista de se apreender o processo de produção, os fluxos e as transformações do conhecimento. Ademais, incorporou-se a noção de “gramática da escola”, para a investigação da relação entre a escola e a inovação; e estudos, como o de Kuhn (2011) e Burke (2009a, 2009b), que trazem contribuições para se pensar a categoria do “novo”.

Perspectiva que se abriu, ao ter, Chaiklin (2014) situado o desenvolvimento da prática educativa em relação às alterações das condições sociais fomentadas em transições históricas. Ao fazê-lo, pôs em foco os períodos históricos de transição. Categoria que oportunizou compreender a produção das ideias em função de seu tempo e espaço, assim como as condições subjacentes que são suscetíveis de conduzir sua alteração e gerar o aparecimento de outras.

Identificados com eventos que iniciam transformações na estrutura social, os períodos de transição se caracterizam, de acordo com Chaiklin (2014), em função de “demandas” a serem supridas e “contradições” a serem superadas: demandas que emergem da alteração de condições materiais objetivas e de relações sociais que passam a reivindicar a produção de objetos capazes de reproduzir a forma de vida atual e geram contradições decorrentes da distância que se instala entre o provimento destes itens e as circunstâncias sociais vigentes.

Pensar sobre estes períodos exigiu situá-los em meio a intersecção e a interação de diferentes temporalidades históricas que convivem em um mesmo presente. Como sintetiza Canclini (2015, p. 116), apesar de considerar extremado, são períodos nos quais se habita “um espaço não codificado, onde tudo está por fazer”. Aonde o arcaico (obsolescência), o residual (que se formou no passado e ainda persiste ativo no presente) e o emergente (que designa novos significados, valores, práticas e relações sociais) se confrontam em um presente inóspito e indeterminado, que requer organizar-se para que possa se projetar, provendo um futuro que ainda é imprevisível; nos quais,

necessidades e limitações se fazem concomitantes formas ambivalentes e esferas para a superação de ambiguidade.

Reconhecimento prévio de que as condições e as expectativas que governam as formas de vida atual foram violadas, assimilação da natureza desse desequilíbrio e consciência da urgência de meios capazes de superá-los e do fornecimento de um novo conjunto de qualidades e de itens exigidos pelas modificações ocorridas nas condições objetivas são, como revela Kuhn (2011), condições inerentes a esses períodos, que abrem territórios para se testarem concepções e práticas arraigadas há muito tempo; explorar formas para se converter a dissonância naquilo que é idealizado e esperado; perceber o sentido para o qual se exige a mudança; ensejar o prelúdio de descobertas e de inovações; modificar pensamentos, estruturas, convenções e práticas sociais existentes e preparar o caminho para a ruptura.

Assim se justifica o período longo de observações (coleta de dados e obtenção de informações e familiaridade com os problemas emergentes), assimilações (apreensão e concepção de uma ideia relativa à natureza do objeto, busca e desenvolvimento de meios para interpretá-lo), experimentações (testar se o corpo teórico-prático provê explicação para as questões emergentes) e reavaliações (verificar se a explicação proporciona argumento efetivo para a mudança de princípios e procedimentos), que prolongam-se até que se chegue à descoberta de princípios e de regras que permitam interpretar as novas circunstâncias, concentrar-se nos problemas a serem resolvidos, e conhecer, para saber utilizar, um determinado conjunto de atributos (conceituais, teóricos, metodológicos e instrumentais) que a permitirá elaborar o produto que fornecerá solução para as questões atuais (KUHN, 2011).

Transcurso este, caracterizado por experiências e investigações realizadas concomitantemente por sujeitos diversos em vários locais, sem que tenham, durante algum tempo, consciência da descoberta. Retomada de procedimentos experimentais e teóricos, responsáveis por engendrar uma gama de tentativas e explorações que, embora na maioria das vezes frustradas, contribuem para mostrar aquilo que convém, ou não. É desta forma que concepções, padrões (modelos) e normas familiares estabelecidos e empregados anteriormente são reiteradamente reproduzidos, contestados, testados, reavaliados, substituídos, combinados, deslocados, rearticulados, reformulados, subtraídos e modificados.

Trabalha-se para ampliar o olhar em relação ao fenômeno emergente e se alcançar o antecipado (idealizado) de uma nova maneira, aprofundar os domínios

potenciais de alcance e de precisão de procedimentos, instrumentos e de aplicações e prover a síntese que, aparentemente duradoura, proverá solução suficientemente sem precedentes às questões colocadas na atualidade (KUHN, 2011). A consciência da dificuldade de resolver o problema e uma nova percepção de como encará-lo se instalam.

Na falta de uma interpretação padronizada ou de uma redução de regras unânimes, debates são produzidos e argumentos decisivos são concebidos. Enunciados e resultados semelhantes são elaborados em diversos locais e novos aspectos e problemas são sugeridos. Contribuições significativas são introduzidas. Elementos novos são adicionados e adaptados ao corpo conceitual e procedimental, enquanto outros são subtraídos, articulados e reconvertidos para serem reinseridos. É assim que, estruturas e práticas discretas, que existiam de forma distintas e separadas, como expõe Canclini (2015), combinam-se, hibridizam-se, gerando outras estruturas, objetos e práticas. “Velhos” elementos são deslocados e rearranjados, suscitando um outro padrão e uma outra configuração (BURKE, 2009b). Formas heterogêneas dão lugar a outras mais homogêneas, que posteriormente engendram outras relativamente heterogêneas, sem que nenhuma seja pura ou plenamente homogênea. As abordagens e as aplicações que não produzem resultados desejados são refutados. Hibridismo que, como explica Canclini (2015), não implica, entretanto, em indeterminação e liberdade irrestrita, assim como, a fluidez dos diálogos não implica em aceitação indiscriminada.

Descobertas emergem simultaneamente, em diferentes lugares, como resposta ao período de crise. Candidatos a prover resposta aos desafios emergentes se apresentam e rejeitam o tradicional, isto é, os princípios e as regras habituais, aceitas e solidificadas, que durante muito tempo serviram para responder às demandas da forma de vida vigente. Alegam seu fracasso e sua incapacidade de gerir resolução ao presente. Resistências se desenvolvem e o novo candidato é julgado. Contrapontos são formados e contra-argumentos são produzidos, indicando a pouca superioridade do rival “novo” e assegurando que, da mesma forma que o tradicional já foi capaz de enfrentar desafios anteriores, mediante rearticulações, também é capaz de fazer-se atual (KUHN, 2011).

Escolas, então, se distinguem dando ensejo a uma variedade de tendências e de práticas discretas, que concorrem para atrair um grupo duradouro de partidários que, convencidos da fecundidade de suas concepções e procedimentos, explorarão e desenvolverão suas possibilidades. Refinarão e articularão seus argumentos e objetivos para que se tornem decisivos, não deem margem para refutações e, assim,

possam ser produzidos e multiplicados, dando-lhes prosseguimento e capacidade de instilar e de orientar o pensamento e as ações das futuras as gerações (KUHN, 2011).

A competição, como explica Kuhn (2011), é o único processo histórico que realmente resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra, pois é ela que permite apreender a natureza do problema, que emerge com a crise. É ela que evidencia a fissura e a ambiguidade, que identifica e avalia as dificuldades e as limitações para prover solução, indicar contradições e ensejar formas e meios disponíveis de resolução.

A amenização das divergências e das disputas, de acordo com Kuhn (2011) realizar-se-á à medida que os princípios e as regras, preparados pela experiência prévia e reelaborados em teorias, adquiram extensão e acuidade, possibilitando algumas perspectivas, a saber: (a) assimilar e anunciar a natureza das relações e das necessidades emergentes, (b) formular e definir o problema a ser resolvido, (c) revisar, redefinir e redirecionar categorias conceituais anteriormente conhecidas, (d) limitar as soluções aceitáveis e (e) elaborar os passos necessários para se buscar alcançar enunciado (produto) em termos compatíveis com os instrumentos e os conceitos proporcionados. Será apenas com a informação e a precisão fornecidas pela integração entre a teoria e a prática, que ela poderá ser atingida. Sem estes instrumentos especiais, construídos sobretudo para fins previamente estabelecidos, os resultados que conduzem às novidades podem não ocorrer.

Mesmo que estes instrumentos especializados estejam presentes, a novidade, segundo Kuhn (2011, p. 92), “normalmente emerge apenas para aquele que, sabendo com precisão o que deveria esperar, é capaz de reconhecer que algo saiu errado”. Quanto maiores forem a precisão e o alcance desse constructo, mais eficaz se tornará como indicador daquilo que é preciso saber para fornecer resposta para a questão atual e, conseqüente, gerar-se-á a ocasião para a mudança e, assim, assegurar que a nova teoria e/ou prática não sejam abandonados. O desenvolvimento posterior, como explica, requer comumente a construção de ferramentas elaboradas, o desenvolvimento de um vocabulário e técnicas, e o refinamento de conceitos que se assemelham cada vez menos com os protótipos habituais.

Ao permitir definir e concentrar-se no problema a ser resolvido, estes princípios e regras preparam o caminho para a descoberta de um outro conjunto de fundamentos, procedimentos e aplicações que, capazes de converter o que inicialmente era considerado esperado (ideal) em objetivo, fazem aflorar o “novo”, isto é, a síntese aparentemente duradoura que, suficientemente sem precedentes às questões

contemporâneas ao seu surgimento, produzirá uma revolução, isto é, a alteração da percepção e da compreensão do conjunto de concepções e de práticas familiares estabelecidos. Ao ser cristalizada em objetos (produtos) que, incorporados à vida cotidiana, reorientam-na, esta síntese transforma a realidade objetiva de modo quantitativo e qualitativo, ensejando uma outra forma de lidar e de se relacionar com o entorno.

Admitido esse novo conjunto de princípios e regras destinados a reger as concepções e as práticas vigentes, serão, então, traduzidos para leigos por autores de manuais que, colegas de profissão dos “descobridores”, que certamente conhecem seus postulados e que demonstram serem os únicos a ler os escritos a eles endereçados, reconstroem os campos de estudo destes autores, dando-lhes inteligibilidade. Neste processo, principiam pela exposição dos primeiros fundamentos e apresentam, na sequência, a justificativa do uso de cada conceito introduzido e a descrição de uma variedade de aplicações. Através destes manuais ocorrerá o aprendizado do ofício das futuras gerações (KUHN, 2011).

A esse período de relativa fluidez, explica Burke (2009b), no qual a liberdade e o caos se encontram, mudanças inevitáveis ocorrem e formas outras emergem, decorre-se um período em que o que era fluido se solidifica, se congela e se “rotiniza”. Uma nova tradição, endividada com sua predecessora, firma-se, tornando-se resistente às mudanças posteriores. Uma nova ordem cultural, que a qualquer momento pode rapidamente se diversificar, adaptando-se a outros espaços, se estabelece, vertendo um esquema cultural em grande escala que faz prosseguir o tempo histórico, que agora se faz reordenado (BURKE, 2009b; CANCLINI, 2015).

As resistências, como explica Burke (2009b), não são capazes de durar muito, visto que os objetivos daqueles que fazem parte da resistência não são capazes de deter a marcha da história e nem trazer de volta um passado inatingível. Se estão fadadas ao fracasso, as resistências, entretanto, não são em vão. Suas ações terão efeito sobre o futuro. Embora não sejam o efeito que desejaram, ainda assim, produzirá um efeito. A novidade se instala. Já não é mais revolução. Tornou-se invisível, pois já é parte da vida cotidiana. Eis a invisibilidade das revoluções, para o qual chamou a atenção Kuhn (2011).

Tornado ordinário, o “novo”, entretanto, dado seu caráter de trânsito, faz-se provisório. Permanecerá ativo e vigente nos enredos de seu cotidiano e de seus desdobramentos até que suas funções sociais sejam novamente contestadas e

ultrapassadas por um determinado limiar crítico, que suscitará sua reelaboração e/ou extinção diante do reaparecimento da fissura que instalará contradições e necessidades distintas daquelas que coexistem, demandando o refazer de todo percurso histórico da produção do “novo”, o outro que, inexistente ou latente, se torna necessário para apoiar a reprodução e a produção da forma vida que ora começará a despontar.

Situado, infinito e incompleto, o “novo” sempre deixará aberto o campo para as novas descobertas que imporão novos desafios e demandarão novas respostas a serem desbravados e obtidos pelas gerações subsequentes. Transitoriedade e intencionalidade que reiteram o caráter de longa duração, pleiteado para a produção e para a instalação da inovação da prática educativa, para o qual chama atenção Depaepe (2006) e desautoriza identificar o “novo” e a “inovação” como uma descoberta datada, individual, linear, harmônica, heterogênea (distinta, contrária e oposta à sua predecessora), autocontida (pura e original) e completa em si, como procuram demonstrar Kuhn (2011), Canclini (2015) e Burke (2009a, 2009b).

O aporte que as reflexões destes autores suscitam para se pensar o processo de produção e de transformação da prática educativa, permite definir o termo “novo” ou “inovação” como o resultado da transformação de concepções teórico-práticas, que reverberam na prática educativa, sendo expressas por meio das ideias pedagógicas que, necessariamente, ao serem cristalizadas em situações e em ações de ensino, produzem alterações na forma de pensar e de agir em relação ao fenômeno educativo realizado no interior da instituição escolar, estabelecendo um outro modo de operar e de realizar o produto da prática educativa escolar: a transmissão. Concebe-se essa mudança como aquela que, engendrada pelo coletivo humano, durante um longo período de tempo, dispôs uma síntese provisória, intimamente endividada com outras que lhe foram precedentes; que fornece resposta à crise instalada por alterações nas condições sociais, demandando objetos e condições que estavam anteriormente ausentes para se produzir e reproduzir a forma de vida atual; e obtida em meio a um processo permeado por dificuldades, contrastes, avanços e retrocessos, conflitos e disputas.

Os períodos de transição histórica, ao encerrarem relativa fluidez e contraste entre o passado, presente e futuro, ensejando condições para o fomento do “novo”, oferecem um terreno sólido e complexo para se pensar as transformações e as possibilidades de inovações das práticas educativas escolares. Com base na contribuição que prestam à investigação, delimitou-se como período histórico para a análise do objeto desta pesquisa, a Primeira República brasileira, por compreendê-la como

intervalo de tempo que, consubstanciando significativas transformações de ordem política, econômica, social, ideológica e cultural, para as quais demandam soluções as novas condições postas, chama a Educação a prover respostas. Ao ter refletido em seus debates e preocupações tais demandas, se concentra no oferecimento de iniciativas concretas, de reforma e de remodelação da instrução pública do país para que se possam instalar os instrumentos necessários à instalação da ordem social emergente: a sociedade democrática, urbana e industrial.

Como uma “preparação de terreno” – termo utilizado por Nagle (1974) para definir este espaço de transição – para o que se firmaria a partir do decênio de 1930, este período caracteriza-se por tensões e um fértil debate no âmbito educacional, polarizados entre duas tendências: a “Pedagogia Moderna” e a “Educação Nova”. Esta última, elevando-se como suposta matriz pedagógica original, inovadora e revolucionária, detentora dos fundamentos teórico-práticos que, fixados como resultado dos recentes estudos científicos, seriam imprescindíveis para o enfrentamento dos problemas educativos da sociedade contemporânea, denuncia a inadequação dos sistemas educacionais vigentes frente às demandas da nova ordem social instalada e propõe-se como superação e ruptura para com o passado educativo obsoleto, tradicional e conservador forjado – conforme argumentos expressos em documentos da época – pelos processos e métodos de ensino da Pedagogia Moderna que seriam, então, apontados como não condizentes às necessidades sociais e especificidades da infância.

Os preceitos da Educação Nova, ao apresentarem-se como antítese da Pedagogia Moderna, procuram distinção de sua concorrente, buscando corporificarem-se sob o signo “novo”. Como representantes da renovação didático-metodológica, envidaram esforços para expulsar à margem aquilo que projetavam como arcaico, antiquado, ultrapassado, defasado, isto é, a Pedagogia Moderna. O resultado deste confronto refletiu-se na intensificação do caloroso embate entre “antigo x novo”, o “tradicional x moderno”. Insígnias que, vertidas em debates na imprensa nacional e pedagógica e nas proposições reformistas educativas de toda a República, foram reconhecidas e polarizadas em grupos em litígio.

Como “período de transição” – que implica a passagem para um outro, no qual a mudança só tem sentido com a problematização e o debate relativo à fissura aberta pela coexistência de temporalidades e a ultrapassagem deste limiar por uma reflexão crítica, quando, então, pode-se proceder a síntese, fazendo emergir o “novo”, que indicará o caminho para a ruptura – a Primeira República constitui-se em intervalo

de tempo profícuo para se observar as possibilidades históricas nas quais as práticas educativas foram elaboradas e a gama de necessidades e de relações engendradas que se buscam incorporar a elas.

Este recorte temporal permite, ainda, iluminar o plano de fundo no qual se processaram os debates educacionais que consagraram o embate entre o tradicional e o moderno, cujas disputas entre grupos de litígio, ao reivindicarem a autoria do “novo”, procuravam associar-se a este signo mediante elaborações e proposições teórico-práticas que difundiam como heterogêneas às predecessoras e situavam-se como revolucionárias, alegando consubstanciar a síntese que romperia com o passado de fracassos herdado da experiência anterior e ofereceria respostas aos problemas da escola brasileira do período.

O exame desse cenário de contrastes fornece indícios para se distinguir o significado e o sentido que era desejado imprimir e conduzir a prática educativa e as tendências em disputa que concorriam para atrair adeptos, legitimarem-se na regulação de práticas escolares e consolidarem hegemonia na condução do campo educacional. Também, examinar até qual ponto aquilo que é proposto e difundido em termos pedagógicos como “novo” e “moderno” naquele período é, de fato, radicalmente diverso de seu antecessor e resultou em uma transformação significativa da prática educativa escolar.

Inseridas em um campo de discussões internacionais preocupado com questões de mudanças que estavam sendo firmadas sobre a sociedade e a educação e debates sobre a criação e a transformação da sociedade através dos processos educacionais para formar a criança como futuro cidadão da sociedade moderna do século XX, como elucida Popkewitz (2008), as ideias pedagógicas que adentraram o país nesse intervalo de tempo para fundamentar e orientar as ações da prática educativa são, em sua maioria, oriundas de contextos estrangeiros, como o europeu e o norte-americano. Se foram capazes de difundirem-se, penetrando em outros espaços, como o território brasileiro, e ganharem dimensão em grande escala, como atestam a diversidade de estudos produzidos em outros países relativos ao período, foi porque, segundo explica Chaiklin (2014), encontraram nestes lugares, necessidades sociais semelhantes àquelas específicas ao contexto que a ensejaram e que as permitiram produzir e reproduzir os requisitos materiais necessários para a forma de vida, também, destes outros locais. Caso não pudessem cumprir este caráter, que lhes é intrínseco, esclarece o autor, estes não teriam se espalhados.

Entretanto, ao cruzarem fronteiras, interagindo com sociedades de culturas heterogêneas e distintas àquelas que as originaram, as ideias pedagógicas, como demonstram estudiosos como Popkewitz (2008), Arce, Simon e Depaepe (2015, 2016), Warde (2006, 2008) entre outros¹¹, precisaram adequar-se aos locais de recepção para que, respondendo às necessidades específicas, ganhassem legibilidade e fossem incorporadas nas sociedades e culturas receptoras. Ao fazê-la, deram origem a uma diversificação de práticas educativas.

As variações que podem ser encontradas tanto dentro quanto entre as práticas históricas, regionais e culturais, como evidenciam os estudos relativos ao tema, são atribuídas por Chaiklin (2014) ao fato destas serem aparentemente estáticas. Por estarem potencialmente em transição em relação as mudanças nas condições sociais, cujas necessidades idealizadas não são necessariamente universais, as práticas sociais, nas quais estão inseridas as práticas educativas, são formadas e organizadas em torno de particularidades diversas encontradas em cada sociedade. Singularidades que dão ensejo a extensões e a modificações em seu significado e seu sentido, gerando transformações quanto à forma de intervenção e de estruturação das ações destinadas à elaboração do produto específico que suprirá as necessidades particulares de cada sociedade (CHAIKLIN, 2014).

Com base nesse princípio, Chaiklin (2014) ressalta que a análise histórica do desenvolvimento de uma prática social deve identificar as necessidades sociais idealizadas pela análise de características específicas do desenvolvimento histórico das práticas locais. Trabalho que impõe compreender as ideias pedagógicas, expressões das necessidades idealizadas, em termos espaciais, isto é, mediante a articulação que esta estabelece com as necessidades e as peculiaridades do contexto sociocultural que as hospedou.

A natureza espacial inescapável, para a qual Chaiklin (2014) atenta, faz com que as ideias, conhecimentos e teorias reverberem as singularidades de seu contexto sociocultural, segundo sustentam Arce Hai, Simon e Depaepe (2015), ao mesmo tempo em que os compelem, também os permitem libertarem-se de suas definições originais ao viajarem. “Viajar”, como explicam os autores, requer uma constante tentativa de preencher lacunas entre a presença e a ausência, entre o aqui e o acolá. Embora o tempo e o espaço pareçam congelados durante esse movimento,

¹¹ Popkewitz (2008), Del Pozo (2009), dentre outros autores de estudos congêneres.

negociação e regulação constituem dimensões implicadas para garantir a estabilidade e a confiabilidade destas ideias, conhecimentos e teorias em seu novo ambiente de chegada.

A mobilidade que encerra o conhecimento permite, segundo Arce Hai, Simon e Depaepe (2015), que este seja cotejado como pequenos pedaços divisíveis, uma espécie de micro fragmentos separados que, agrupados em um conjunto (fatos)¹², são capazes de viajar de um lugar a outro e serem compartilhados por outras comunidades, que adéquam os “pedaços de conhecimentos”, ligando-os às seus objetivos, necessidades (idealizadas), padrões, normas, intensões e expectativas, e redesenhá-los em um outro conjunto (fatos). Como uma “esfera de borracha”, esclarece Morgan (2011), os conhecimentos apresentam uma estrutura (parte essencial, substrato) e uma flexibilidade. Se a primeira lhe proporciona um forte grau de integridade (núcleo que não se desfaz), a segunda, permite que sejam transportados, lapidados (moldados), comprimidos (reduzidos), pulados (omitidos), lançados (projetados), derrubados (despojados, subtraídos) e utilizados de várias maneiras diferentes e em diversas situações.

Essa propriedade intrínseca do conhecimento, explica a autora, possibilita que, ao viajar, as arestas firmadas possam ser extraídas, enquanto outras, incorporadas; elementos superficiais podem ser modificados e revestimentos adicionais, incorporados (MORGAN, 2011).

A metáfora da “esfera de borracha” – descrita por Morgan (2011) e adotada por Arce, Simon, Depaepe (2015) para explicar a habilidade de mutabilidade desse “aglomerado de pequenos fragmentos” (fatos) que se constitui em conjunto, formando conhecimentos, ideias e teorias, que são capazes de se transformarem durante as viagens que realizam sem, contudo, perderem sua essência –, ao revelar o caráter móvel, deslocável e transferível que encerra o conhecimento, é elucidativa para pensar como as ideias pedagógicas, posto que ao viajarem, embora preservem seu núcleo substancial (objetivos e demandas histórico-sociais), adquirirem significados e sentidos diversos nos ambientes de chegada para responderem as necessidades idealizadas de outros contextos socioculturais. Com isso – como sustentam Arce, Simon e Depaepe (2015) – revelam que a “migração” não tem o mesmo significado de “reprodução”.

¹² *Facts* é o termo utilizado por Morgan (2011) para se referir a esse conjunto de “fragmentos” que, agrupados, compõem a totalidade de um determinado conhecimento ou teoria.

Viajar, como demonstram Arce, Simon e Depaepe (2015, 2016), Canclini (2015) e Burke (2009a, 2009b), dentre outros, abrange fluxos, encontros, contatos, intercruzamentos, entrelaçamentos culturais. Como explica Burke (2009b), nenhuma cultura é uma ilha. Não existe uma fronteira cultural nítida e intransponível, mas um *continuum*. A contaminação está fadada a ocorrer. Os muros dos guetos não são à prova de invasão ou infiltração cultural. Não há purismos, mas intercâmbios, hibridações e mudanças significativas. Não há tanto imposição, mas interação. O movimento não se realiza em uma só direção, em uma mão única: há um fluxo igual na outra direção e impulsos em diferentes direções. Há forças centrípetas e centrífugas em atuação. Há circularidade. O estrangeiro pode ser adaptado de forma tão completa que seu resultado permite ser “reexportado” ao local de origem. Ao mesmo tempo que se assimila, é possível contribuir-se para a mistura, embora, também se possa subordinar.

Não há uma ação homogeneizadora totalizante, mas envolve uma variedade de aspectos e distinções. O que chega, para ser assimilado, deve representar um papel semelhante na cultura hospedeira, deve ter um efeito equivalente. No entanto, não se empresta ou se transfere aquilo que já lhe é disponível. Como uma abelha em sua ação polinizadora, os elementos não são abordados igualmente, nem carregados por inteiro, mas antes, se realiza uma seleção do que levar e se pega somente aquilo que é adequado para si, deixando o resto intocado. Escolhe-se o que entrar, o que sair, o que incorporar, o que abandonar, o que integrar e o que segregar (BURKE, 2009b).

Não há conversões, mas cruzamentos. Tampouco o que chega constitui coesão e harmonia. Para que seja aceito, o estrangeiro recebe revestimentos e ganha uma nova roupagem para se aproximar, parecer-se com o nativo. Este, diante do que chega, não se converte totalmente. Opõe-se a certos aspectos, apega-se às tradições, resiste, rebela-se, simula incorporar o alheio, tomando-o e disfarçando nele suas tradições para preservá-las. Diálogos e conflitos se estabelecem, deixando caminho para uma renegociação, embora nem sempre firmada em condições e relações simétricas, como observa Canclini (2015). Troca-se, mas discorda-se, assinala Burke (2009b).

Não há imitação servil ou cópia cega e mecânica do estrangeiro, mas hibridismo. Há afinidades, congruências e convergências. No entanto, aquilo que se escolhe é adaptado aos seus públicos, aos seus contextos e às suas necessidades, observando-se a mensagem aceitável a estes. Descontextualização e recontextualização procedem-se, retirando-se um item de seu local original e modificando-o para que se encaixe ao novo ambiente; em linhas gerais, apropria-se e domestica-se o estrangeiro

(ARCE HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015). Traduz-se, reconverte-se e reinsere-se. Uma variedade de significados diferentes se produz e são assumidos entre os lados em interação (BURKE, 2009a, 2009b; CANCLINI, 2015).

Não se abandona a tradição, mas se elaboram sínteses. Há perdas, hibridações e ganhos. O que chega, não a destrói ou a substitui, mas ajuda a transformá-la. O conhecimento de uma alternativa às próprias convenções permite a tradição redescobrir-se, reavaliar-se e libertar-se. Transforma-se, mantendo-se a essência. Enseja-se a diversidade (BURKE, 2009b). A tradição não se congela, mas baseia-se em experiências prévias sobre a maneira como os grupos tem de dar resposta e vincular-se a seu contexto social. Constitui-se como mecanismo de seleção, e mesmo de invenção, projetado em direção ao passado para legitimar-se no presente (CANCLINI, 2015).

O ato de migração, ao esboçar a pluralidade de aspectos envolvidos nos fluxos de conhecimentos, enfocando a cultura hospedeira, suas necessidades e públicos, chama a atenção para o processo de “tradução cultural” realizado quando estes são inseridos em contextos diversos aos quais o originaram. Como afirma Burke (2009a), todos os intercâmbios culturais envolvem tradução. Traduzir é um tipo de ação que se destina a um público e a um fim, dispõe de uma intenção e de uma forma de proceder. Há alguém que o realiza e consequências (resultados) decorrem. No processo de tradução cultural, seu público consiste em um espaço geográfico e social determinado. Suas características, suas demandas e seus objetivos singulares, ao serem expressos em necessidades idealizadas específicas, projetam modelos (forma de vida) e teses culturais (projetos que, definidos a partir de uma concepção de sociedade e Homem, se destinam à objetivação da forma de vida) de sua sociedade que servem de balizas para as traduções realizadas. Aquilo que se traduz ou o que se deixa de traduzir para um determinado espaço em um determinado momento será, portanto, mediado pela sua cultura e destinado a cumprir suas necessidades históricas e sociais.

Com isso, explica Burke (2009a), a tradução obedece a dois princípios opostos: o “princípio da equivalência”, que visa preencher lacunas na cultura hospedeira, e o “princípio da confirmação” que, oposto ao primeiro, consiste em traduzir ideias/conhecimentos, premissas ou conceitos já presentes nela. Caso não sustentem ideias desse tipo, afirma o autor, as traduções são modificadas, diretas ou indiretamente, resultando diferentes versões. É importante notar que, concepções como estas são também supostas por Chaiklin (2014).

Centrado no movimento das ideias (teorias e conhecimentos), explica Burke (2009b), o processo de tradução cultural as torna um indicador cultural revelador, pois oferece pistas sobre dois aspectos: (a) o modelo cultural histórico e em prestígio, evidenciando o papel semelhante que tais conhecimentos, ao migrarem de seu contexto nativo, cumprem na cultura hospedeira, e o fluxo desigual que se estabelece na importação e exportação de ideias devido às posições dos diversos países que se situam no centro, na periferia ou na semiperiferia; e (b) a tese cultural (projeto espacial, necessidades idealizadas específicas do contexto) que, com vistas aos motivos (necessidades idealizadas) e limitações (condições) do ambiente de recepção, busca adaptar ideias e teorias estrangeiras para que correspondam e satisfaçam suas especificidades e demandas.

A des-contextualização e a re-contextualização, como movimentos presentes na tradução cultural, ao operarem a conexão e a desconexão dos “pedaços de conhecimentos”, propiciando que ideias estrangeiras se despreguem de suas origens e sejam articuladas a variedade de objetivos, de intenções e de teses culturais dos locais de chegada, dotam-nas de um caráter universal e a-histórico que permitem-nas serem vistas como nativas e naturais àquela situação para a qual foram reposicionadas. Como *indigenous foreigners* (estrangeiros nativos), que tiveram seu status de estrangeiro esquecido ao viajar, enquanto se convertem um filho nativo, estas ideias criam um sentimento de pertença, tornando-se parte natural do ambiente que as hospeda e adquirindo uma ambiência coletiva em meio a difusão de *travelling libraries* (bibliotecas itinerantes) (POPKEWITZ, 2008; ARCE HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015).

Ao reunirem diferentes conjuntos de montagens, fluxos e redes, as *travelling libraries* dão inteligibilidade para as mudanças de ideias. Promovidas em diferentes lugares por reformadores e autores locais, revelam as escolhas de certos “acompanhantes de viagem” (*traveller companions*), amálgamas, ajustes, abreviações, substituições, ampliações, acréscimos, deslocamentos, supressões e transformações de princípios que, em vista ao atendimento das chamadas proferidas de um espaço geográfico, social e cultural, inserem um novo espectro de interpretação às ideias, dotando-as de novos significados e sentidos (POPKEWITZ, 2008; ARCE HAI, SIMON, DEPAEPE, 2015).

Tradução cultural, *indigenous foreigner* e *travelling libraries* trazem à cena o papel fundamental dos agentes de tradução, responsáveis pela seleção e pela escolha do que será traduzido e transformado em *indigenous foreigners* e difundido em

travelling libraries. Situados em uma posição mediadora entre o tradutor e o usuário final da tradução, o agente de tradução trabalha, segundo Arce Hai, Simon e Depaepe (2015), para a inovação e a mudança cultural, desafiando suposições cristalizadas e lugares comuns. Como parte de um grupo que agrega gestos e intenções tanto coletivas quanto individuais, os agentes de tradução desempenham um papel político e cultural crucial em suas sociedades. Seu trabalho de tradução e de produção de *indigenous foreigner* torna o agente de tradução em um “guardião” do processo de difusão e apropriação do conhecimento, que detém a chave e os meios para fazer com que esse trabalho se torne acessível a esse novo contexto. A acessibilidade, neste caso, como assinalam os referidos autores, significa transformar esse texto em algo palpável para seu novo público, fazendo com que o trabalho traduzido pareça “nativo”, isto é, guiado por valores e hábitos de pensamento oriundos do local de recepção.

Os fluxos globais de ideias e as relações de autoridade que se estabelecem em situações locais particulares em meio às quais novas intenções são abertas e novas interações e oportunidades são invocadas, ao ressaltarem os processos de “hibridismo” e de “tradução cultural”, no qual diálogos, negociações e conflitos são postos em relevo e a ação dos sujeitos é enfatizada, contrastam com noções de transplante, osmose, hierarquia e coesão e com termos carregados de valores como mal-entendido, interpretação errônea, engano na leitura, tradução incorreta, emprego impróprio. Trazem à tona a questão relativa ao que seriam os critérios para se definir o que seria uma tradução incorreta e sugere a dimensão política e cultural envolvida nesse processo (BURKE, 2009a, CANCLINI, 2015).

Conicionados às demandas específicas e às singularidades culturais de cada sociedade, os atos de tradução cultural e de hibridismo permitem que, na análise sobre o que se deixa entrar, se perde e se modifica em termos espaciais referentes à produção de ideias pedagógicas, identifiquem-se as necessidades sociais idealizadas particulares, valores, intenções e objetivos que cada sociedade – no caso dessa pesquisa, a sociedade brasileira no período da Primeira República – abordará na realização do produto de sua prática educativa.

Se os processos de produção, de disseminação e de apropriação histórico-espacial das ideias pedagógicas permitem revelar as razões pelas quais as ideias pedagógicas são engendradas, elucidando sua articulação com a prática educativa, assim como a observação dos fluxos e das transformações dos conhecimentos fomentados em meio ao processo de internacionalização e “indigenização” (tornar nativo) demonstram

as alterações passíveis de serem produzidas em relação ao significado e ao sentido da prática educativa, estas não oferecem, entretanto, instrumentos para examinar a inovação pedagógica suscitada pelas ideias pedagógicas na situação concreta em que se realiza a prática educativa.

Considerando-se que a operacionalização e a realização da prática educativa têm implicados “relações categóricas” e uma “ecologia social”, destinados à intervenção do processo de obtenção do produto, que tem a prerrogativa de transformar o significado das necessidades idealizadas, isto é, das ideias pedagógicas que pretendem-se imprimir nas práticas educativas, a análise da inovação pedagógica em relação a uma situação real demanda categorias e ferramentas para que, passíveis de serem aplicados a casos concretos, se possa apreender a prática educativa em meio à situação concreta na qual tais dimensões estão implicadas. A forma de se obter essa visão, como assinalaram Hofstetter e Schneuwly (2009), requer a observação direta da instituição na qual a prática educativa se processa e onde as ideias pedagógicas são preliminarmente testadas, isto é, a escola.

A perspectiva da *educacionalização*, adotada por Depaepe (2006), ao examinar o passado educativo em seu tempo histórico-cultural de produção, relacionando a formação de teorias educativas com a *práxis* educativa concreta dentro do panorama rígido e institucionalizado da educação, no qual tem como núcleo central a “gramática da escola” ou da “educacionalização”¹³, fornece-nos um instrumental teórico-conceitual importante para se aproximar da sala de aula, vislumbrar a prática educativa realizada em uma situação real e sua relação com as inovações que adentram a escola, bem como, identificar paradoxos educacionais¹⁴ e explicar a inércia dos atos educativos modernos.

De acordo com Depaepe (2006) e Arce Hai, Simon e Depaepe (2015), as escolas, ao longo da história, construíram certos mecanismos básicos de ação para

¹³ Depaepe (2005) explica que, além das normas adquiridas ao longo da história, relativamente resistentes à renovação, correspondente à prática educativa, aos quais Cuban e Tyack deram o nome de gramática da escola, é preciso considerar também o caráter moral (pedagógico) da educação, uma vez que este segue regendo-se por normas análogas. Junto ao conceito alemão de *Pädagogisierung*, o autor tem chamado esta gramática pedagógica da ação educativa de *gramática da educacionalização*. Neste conceito é considerado não somente o aspecto didático da ação pedagógica, mas também, seu caráter moral, pedagógico. No caso da presente pesquisa, será considerada a gramática da escola, pois remete aos seus processos didáticos e metodológicos.

¹⁴ Isto é, a relação entre os objetivos educacionais estabelecidos e proclamados e as práticas pedagógicas efetivas, que se apresentam, muitas vezes, em posições opostas ou gerando elementos híbridos no campo das ideias e das práticas pedagógicas

educar os alunos em todo o “mundo civilizado”¹⁵, que se conservaram, forjando uma *gramática da escola*, que tem estado em funcionamento, desempenhando um papel determinante na condução e no pensamento educativos em todo o mundo ocidental. O clima geralmente hostil e resistente à renovação que a “gramática da escola” traz à tona, permite compreender porque muitas reformas educativas ambiciosas que se esforçam por afetar a estrutura do sistema educativo ou o conteúdo do currículo, assim como muitos discursos de inovação pedagógica proferidos no interior da escola permaneçam na prática como meras aspirações ou soluções intermediárias suavizadas (DEPAEPE, 2006). Por conseguinte, os meios empregados para iniciar os processos de aprendizagem têm permanecido praticamente idênticos, sendo destinados, sempre, a obter os mesmos efeitos as reformas educativas e os paradigmas experimentais da educação seriam menos o resultado de uma revolução copernicana do que se supõe¹⁶.

Ao considerar que a escola possui uma gramática própria, isto é, um corpo de conhecimentos pedagógico-educativo, organizado e sistematizado ao longo da história e resistente à mudança, que se constitui como um aspecto integral da instituição escolar e faz com que a vida escolar se caracterize pela estabilidade e a continuidade prevaleça sobre a descontinuidade, Arce Hai, Simon e Depaepe (2015 e 2016) sugerem que não seriam as inovações, muitas vezes anunciadas com alarde, que mudariam a escola, mas seria a própria escola que teria controle sobre as inovações. A partir de sua gramática, a escola readaptaria os discursos de inovação, remodelando-os e atribuindo na maioria das vezes novos significados e roupagens às “velhas” práticas a fim de incorporá-las às atuais.

A discussão oferecida pelo referencial teórico-metodológico acerca do processo de produção, disseminação e apropriação das ideias pedagógica e sua relação com *práxis* educativa institucionalizada, além de implicar a delimitação do período histórico a ser investigado, a conceituação de termos essenciais para a compreensão do objeto investigado proporcionou subsídios para a seleção e a elaboração das categorias de análise, definindo-se em Educação, Didática e Metodologia, sendo a última, cotejada em relação às atividades de ensino.

¹⁵ O termo utilizado pelos autores remete aos países que se admitem a escola como instituição social institucionalizada na qual se transmite os conhecimentos educacionais.

¹⁶ Como exemplo, Depaepe (2012a) destaca que, até 1960, histórias utilizadas antes da Segunda Guerra eram usadas para moralizar alunos mediante a proposição de um vínculo causal entre comportamento incorreto e castigo, e personagens, como os reis magos e papai Noel, continuam, ainda hoje, funcionando como instrumentos para alcançar um comportamento social aceitável mediante a ameaça e a chantagem emocional.

A escolha da categoria de “Educação” se deve em função da investigação das “necessidades idealizadas”. Condensadoras das “necessidades sociais específicas” e peculiaridades culturais do espaço geográfico e social brasileiro, as “necessidades idealizadas” chama a atenção para os processos de apropriação dos conhecimentos que, resultantes do processo de “tradução cultural”, engendram a criação de *indigenous foreigner* que, difundidos mediante as *travelling libraries*, permitem verificar como as ideias pedagógicas foram interpretadas no país durante o período estudado.

Os *indigenous foreigners*, constructos produzidos em vista da adaptação de teorias e de prática estrangeiras ao espaço sociocultural de chegada dessas, possibilitam a identificação do que foi permitido entrar, do que se hibridizou e do que foi rejeitado para se prover a compreensão do fenômeno educativo e as práticas pedagógicas consoantes a este local. Fornecem, pois, indícios dos objetivos, das intenções e das teses culturais estabelecidos por grupos em situação de hegemonia no país. As *travelling libraries*, enquanto materialização deste, revelam o que foi autorizado difundir destas teorias e práticas no país.

Uma vez que esse processo transforma o significado do fenômeno educativo, este, abarcado por princípios didáticos e metodológicos, altera também as ideias pedagógicas que dão sustentação a forma com que a Educação é abordada e operacionalizada. Com isso, a “Didática” e a “Metodologia” tornam-se uma importante categoria para observar-se as alterações verificadas em relação à orientação e à condução das ações dirigidas para a elaboração do produto do ensino (transmissão).

As “atividades de ensino”, cotejada sob a perspectiva da “metodologia”, compõem o quadro das categorias destinado a perscrutar a relação estabelecida entre a racionalização e a operacionalização do produto da prática educativa a partir do “novo” modo de pensar e de lidar com a realidade educativa ofertado e proferido pelas ideias pedagógicas e a ecologia estabelecida no ambiente institucional escolar. Resultado da confluência entre o “novo” e a “gramática da escola”, que se projeta na concretude de uma situação real, as ações, atividades e lições de ensino destinados à realização do produto permitem observar a assimilação da inovação e identificar paradoxos e verificar o papel que efetivamente certos autores e teorias desempenharam na *práxis* escolar. Assim, investigam-se as ideias pedagógicas em função de seu contexto histórico-social e em meio à dinâmica interna na qual se processa a prática educativa.

Como um campo da História que se volta para apreensão de paradoxos e a desmitologização, a investigação das ideias pedagógicas articulada à *práxis* educativa

estabelecida dentro do contexto institucionalizado da escola, além de demandar, como ressalta Depaepe (2006), um marco teórico interno próprio que, elaborado de maneira independente¹⁷, seja científico o bastante para satisfazer as particularidades e as ambiguidades do âmbito educativo, requer um trabalho com a maior diversidade de fontes possíveis.

A incorporação da pluralidade de pontos de vista explicitados na História contribui, segundo o autor, para capturar o movimento dialético da construção da prática educativa, construir um inventário acerca dos significados produzidos, complementar e reconstruir os vazios abstratos deixados por outros esquemas explicativos (tais como estruturalistas, revisionistas, esquerdistas e neomarxistas), corrigir interpretações rudimentares e circunstanciais e evitar reducionismos e interpretações unilaterais, construídos a partir de interpretações contemporâneas, concepções arraigadas, estereótipos e preconceitos (DEPAEPE, 2006).

A incorporação de biografias e de fontes como a imprensa pedagógica, justifica Depaepe (2006), dispõe de um material narrativo capaz de complementar, diversificar e corrigir teorias rudimentares e as circunstâncias normativas. Na mesma direção, um material objetivo que permita estudar a presença, a disseminação e a apropriação das ideias pedagógicas, para se observar os desgastes e as distorções que as teorias sofrem na *práxis* escolar, adquirindo uma justificação posterior que oculta os pressupostos da prática educativa, constitui-se em uma condição imprescindível para o preenchimento de lacunas, a identificação e a explicação de mitos e de paradoxos e a elaboração de uma visão totalizante na História da Educação.

Diante da constatação frequente que a “gramática da escola” tem feito perceber em relação à discrepância entre objetivos e efeitos educativos e do distanciamento entre retórica e a *práxis* educativa escolar, evidenciando que os pontos de partida são incompatíveis com os resultados que produzem, Depaepe (2006, p. 86) assinala que o estudo do pensamento pedagógico dos educadores que trataram de contribuir com a publicação de documentos e com a imprensa pedagógica representa importante fonte de perspectiva metodológica para o historiador da educação, visto que “elaborados por e para aqueles que praticam a profissão, seguem normas discursivas distintas das empregadas nas exposições teóricas dos grandes pensadores da educação [...] e nas da pedagogia acadêmica que se desenvolveu mais adiante nas universidades”,

¹⁷ Tal exigência é apontada por Depaepe (2006), em vista de que, conforme alega, até então, o historiador da educação ter dependido demasiadamente de conceituações externas.

possibilitando o desvelar da “retórica vazia das expectativas irracionais de que seu discurso é objeto, revelar percepções errôneas e os mitos edificadas” e esclarecer o efetivo papel que tiveram certas teorias e indivíduos na História da Educação.

Com base na imagem fornecida pelos “círculos concêntricos interconectados”¹⁸, elaborada por Del Pozo (2009) e adotada por Hofstetter e Schneuwly (2009), foram selecionados dois educadores para a investigação e a análise das ideias pedagógicas, Carlos da Silveira e José Scaramelli. O termo utilizado pelos autores, revelador do processo de disseminação e de apropriação de ideias pedagógicas, remete a três círculos que, concentricamente interconectados, estabelecem fortes interconexões entre si, constituindo os anéis: externo, médio e interior. O “anel exterior” representa o trabalho dos pedagogos estrangeiros, fornecedores das informações teórico-práticas do processo de ensinar e aprender; o “anel médio” constituiu-se por intermediários, isto é, os pedagogos que traduzem, no sentido literal e figurativo, as obras estrangeiras, a fim de adaptá-las à mentalidade dos professores de seu país, mas também, com o objetivo de construir um novo corpo de pensamento pedagógico nacional; e o “anel interno” é composto por professores, que experimentam estes conhecimentos e os adaptam em sala de aula, combinando-os com processos semelhantes ao que Depaepe (2006) chamou de “gramática da educacionalização” ou “gramática da escola” e com iniciativas decorrentes de mudanças curriculares e organizacionais. Com base nessa conceituação, a escolha dos referidos autores, Carlos da Silveira e José Scaramelli, procedeu-se devido às suas posições na intersecção do círculo médio e do círculo interno e o trânsito entre os círculos externos e internos.

Diplomados na Escola Normal de São Paulo – instituto de formação docente considerado vanguarda dos processos e métodos de ensino no período, pelas produções teóricas e iniciativas práticas pedagógicas que desenvolvia e irradiava –, foi-lhes permitido ter acesso aos conteúdos pedagógicos contemporâneos elaborados por autores estrangeiros clássicos do âmbito educacional e aos conhecimentos e às ferramentas destinados a interpretá-los. Além de usarem o vocabulário pedagógico original, estes educadores buscaram encontrar maneiras próprias de criar um aparato didático-metodológico-educativo nacional que respondesse às necessidades e especificidades de seu contexto histórico-social.

Apesar de não desfrutarem da visibilidade e da notoriedade dos educadores que constituem os pilares do sistema de pensamento educacional brasileiro –

¹⁸ Del Pozo (2009) refere-se a este conceito por *concentric circles with connections amongst them*.

tais como Manuel B. Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo –, Carlos da Silveira e José Scaramelli distinguiram-se em função dos compromissos assumidos em suas experiências sociais e profissionais, registrando seus nomes na historiografia da educação brasileira. Ocuparam posições estratégicas em cargos públicos, administrativos e técnicos, que lhes proporcionaram presença generalizada em vários âmbitos locais e regionais. Atuaram em diversos momentos, a saber: (a) professores e diretores de grupos escolares, escolas normais e de aplicação, implementando processos e métodos de ensino e as organizar administrativa e pedagógica estas instituições; (b) inspetores de ensino e membros de comissões “encarregadas de revisão e indicação de livros didáticos e cadernos, mapas e materiais de ensino, adotados nas escolas públicas” e de conselhos editoriais de revistas pedagógicas, no fomento da imprensa e de periódicos educacionais (BONTEMPI Jr., 2006, p. 2773); (c) articulistas em periódicos educacionais e em meios de veiculação de ampla circulação no país, nos quais abordaram problemas relacionados ao ensino e disseminaram modelos pedagógicos; (d) reformadores e executores de reformas educativas em diversas regiões do país e (e) autores de manuais de ensino e de obras didáticas.

Investidos, como lembra Souza (2011, p. 132), da autoridade conferida em decorrência da “experiência adquirida pela formação intelectual e pela prática na Escola Normal e na Escola-Modelo” de São Paulo (que os permitiriam ter acesso aos postulados dos modernos pensadores estrangeiros, dos quais depreenderam os conhecimentos teórico-práticos que nortearam suas futuras ações e produções educacionais e os prepararam ao ofício) e pelo “desempenho da profissão nas escolas públicas modelares paulistas” (que, envolvidos diretamente na realidade escolar e na prática de ensino da sala de aula, conheceram a realidade e os problemas educacionais brasileiros, extraíndo dela suas demandas, limites e desafios), estes professores transitaram entre os círculos, externo e o interno, conquistando reconhecimento, legitimidade e status de porta-vozes, conhecedores (de) e habilitados em uma pedagogia renovada.

Diante dessa insígnia, foi-lhes concedida a indicação por autoridades políticas do estado de São Paulo – considerado centro cultural e econômico do país à época –, para comporem o escol do magistério paulista no qual participaram, como reformadores e executores, do processo de implementação e implantação de reformas, organização, instalação e estabelecimento de regimentos e programas para Escolas

Normais e Grupos Escolares, assim como do processo de difusão de modelos pedagógicos em diversos sistemas públicos de ensino no país.

Localizados na intersecção entre o “círculo médio” e o “círculo interno” – aspecto que, como salienta Del Pozo (2009), indica que tais círculos não são estanques e que neles há certa interpenetração de funções –, estes intelectuais ao transitarem entre teóricos (propositores) e professores (executores), atuaram como agentes de tradução, dando visibilidade a determinados autores e postulados teórico-práticos. Assim, selecionaram conhecimentos e decidiram quais saberes difundir. Combinaram, condensaram, ajustaram e adaptaram estes conhecimentos, criando *indigenous foreigners* que foram difundidos mediante seus escritos. Trabalharam para a introdução de uma mudança pedagógica e cultural, buscando estabelecer um “novo” modo de pensar e de agir sobre a Educação no magistério do seu país a partir da construção de um corpo de pensamento pedagógico com características nacionais.

Na condição de autores de manuais, conceituaram, reconstruíram e expuseram os fundamentos teórico-prático elementares dos movimentos educacionais em circulação. Justificaram seus usos e demonstraram suas aplicações práticas no âmbito escolar, indicando uma variedade de exemplos sobre como ensinar. Traduziram estes para leigos, isto é, para as novas gerações praticantes do ofício, e os instrumentaram. Escreveram, ainda, obras de leitura e de didática para a instrução dos alunos da escola primária e da secundária.

Seus escritos vão além de um simples relato de experiência, mas envolvem, sobretudo, teorização de processos e métodos de ensino dos movimentos educacionais vigentes, críticas e comentários de obras, de sistemas e de orientações pedagógicas, proposição de modelos pedagógico-educativos e a constituição de uma Pedagogia e de uma Educação nova e nacional. Impressos que ultrapassaram as fronteiras de seu estado de origem, circulando em todo território nacional e sendo reincidentemente indicados para a adoção em sistemas públicos de ensino de diversas regiões do país por suas respectivas diretorias de educação.

A referência a seus nomes e as atividades sociais e profissionais que desenvolveram, e as contribuições que prestaram quanto à publicação de documentos e de material voltado para a imprensa pedagógica estão contidas em muitos trabalhos destinados à análise de reformas educacionais regionais¹⁹, difusão de ideias pedagógica

¹⁹ Sobre Carlos da Silveira ver: Nunes (1984), Nascimento (2003, 2006), Valença (2008), Azevedo (2010). Relativos a José Scaramelli: Araújo (1991).

em periódicos²⁰, influência na formação de professores nas primeiras décadas do século XX²¹, disseminação do ideário da Educação Nova²², elaboração de manuais de ensino, livros didáticos e de leitura²³.

Cabe aqui citar que, no levantamento da literatura realizada para a elaboração do projeto de pesquisa, não se localizou nenhuma bibliografia ou quaisquer trabalhos acadêmicos que abordassem a investigação destes autores a partir da temática delimitada e da perspectiva da análise adotada, depreendendo-se assim o caráter inédito desta investigação.

A análise das ideias pedagógicas dos autores eleitos para esta investigação, ao passar necessariamente pela exegese de textos impressos implicou na delimitação das fontes primárias a suas publicações pedagógicas, visto representarem, como sustentam Hofstetter e Schneuwly (2009), as fontes mais confiáveis e objetivas para se estudar a presença, a disseminação e a apropriação das ideias pedagógicas. Diante do levantamento auferido das obras dos autores, definiu-se para compor o quadro substancial das fontes primárias de análise o conjunto de impressos disponíveis elaborados por estes autores, sendo composto por manuais de ensino, periódicos educativos, complementados por e alguns livros leitura, quando localizados.

Kunh (2011), ao sintetizar a relevância dos manuais, assinala que estes, ao proporcionarem os fundamentos para a prática, ilustrando muitas de suas aplicações bem-sucedidas e comparando-os a concepções e a aplicações com outras teorias, experiências e observações, expõem o corpo da doutrina reconhecida por uma determinada comunidade profissional em um tempo histórico específico que servirá, por algum tempo, para definir implicitamente os problemas e os métodos legítimos de seu campo para o aprendizado das gerações posteriores praticantes do ofício. Valdemarim (2008), detendo-se na análise de manuais de ensino, ressalta que os princípios teóricos neles contidos, são elaborados para a orientação da prática pedagógica em uma situação de escolarização generalizada, na qual as ideias pedagógicas precisam ser organizadas em um discurso consensual no qual interferem políticas públicas, formação de professores, o peso dos esquemas de atuação profissional já consolidados, objetivos sociais postos para a escolarização em diferentes graus, tradução e adaptação dos

²⁰ Sobre Carlos da Silveira ver: Mello (2008), Nery (2008), Chiari (2014).

²¹ Sobre Carlos da Silveira ver: Silva (2008).

²² Sobre Carlos da Silveira ver: Freitas (2008). Relativos a José Scaramelli: Arce e Baldan (2009), Barbosa (2011), Silva (2013).

²³ Sobre José Scaramelli ver: Arroyo (1968); Pfromm Neto (1974); Coutinho, Sousa (1989); Mortatti (2000); Bastos (2004); Fernandes (2009); Bittencourt (2010).

princípios aos diferentes conteúdos à serem ensinados, à criação de dispositivos mediadores para sua efetivação entre outros aspectos. Permitem, pois, compreender as apropriações e as prescrições para a prática educativa e os aspectos inovadores das concepções doutrinárias.

Barbosa (2011, p. 137), na análise que realiza a partir de manuais de ensino para a compreensão de como estes teriam contribuído para a propagação de ideias e de práticas do movimento da Educação Nova no período da Primeira República, constituindo-se como instrumentos para auxiliar na formação de conceitos – em seu estudo da arte consumatória – declara que ao apresentarem abordagens teóricas da educação e descrições claras de lições reais, demonstram a prática em diversas áreas na sala de aula, além de tornar possível “saber sobre a verdadeira prática que foi introduzida em sala de aula”.

Os periódicos pedagógicos, como expõe Depaepe (2012b), constituem um “espelho dos tempos”. Assim como os manuais de ensino, são produzidos na época investigada por aqueles que exercem o ofício. Dirigidos aos educadores de profissão e aos seus aspirantes, revelam-se como verdadeiros guias demonstrativos da teoria e da prática educativa. A riqueza intrínseca desta fonte específica, segundo o autor, é contida em sua capacidade de trazer à superfície as questões pedagógicas de sua época. A diversidade de artigos que os compõem chamam a atenção pela problematização de pontos sensíveis e doloridos que caracterizavam as realidades cotidianas com as quais se confrontavam os provedores da educação. Peculiaridades que tornam estes periódicos uma verdadeira mina de ouro para a historiografia educacional.

De caráter normativo-prescritivo, os artigos publicados na imprensa periódica destinados à formação e à educação expressam intenções pedagógicas e educacionais, e também fornecem pistas sobre a realidade concreta da escola e da sala de aula de seu tempo, sendo passíveis de serem capturados pela leitura atenta de seus argumentos e pelas informações trazidas no corpo de seu texto. Como explica Depaepe (2012b), um professor que, por meio de um artigo, tivesse a intenção de expressar algum encanto mágico pela manutenção da disciplina na classe, não poderia evitar também de dizer muitas coisas sobre esta, como sua organização, a forma como as relações se manifestavam e assim por diante. Embora tais professores pudessem exagerar a importância e os efeitos do método elogiado e exaltar seu objetivo educacional, sem dúvida os contornos da classe histórica e da realidade escolar, conforme salienta o autor, não lhes teriam escapado. A contextualização e a

caracterização do ambiente escolar, estando inevitavelmente presente como plano de fundo do texto dos professores, permitem, segundo Depaepe (2012b), serem prontamente investigado juntamente com a interpretação da mensagem propagada.

O caráter serial destes periódicos – publicados em intervalos de tempo regulares, chegando, algumas vezes, a perpetuarem-se durante longos períodos na época investigada – constitui também uma vantagem, de acordo com Depaepe (2012b). A missão específica que agregam em função da propagação de uma filosofia particular ou de uma visão educativa, possibilita identificar como a mensagem foi desenvolvida a nível de retórica (discurso) e traduzida para a realidade cotidiana prática e organizacional, depreendendo-se tensões, embates, paradoxos, ironias etc., ali originados. Com isso, fornecem um espaço relativamente homogêneo – visto que os artigos sob um determinado editorial mostram pessoas com ideias semelhantes – e uma base sólida para se compreender o conjunto produzido ao longo de um intervalo de tempo histórico. O filtro da edição, como explica o autor, ao ser aplicado na maioria dos casos como um encobridor ideológico para o que será publicado ou recusado, revela o porquê do recrutamento geralmente do mesmo círculo de autores geralmente e da aplicação da censura.

Além de ser uma fonte serial, Depaepe (2012b) explica que os periódicos constituem-se também como uma fonte fechada, que permitem todos os tipos de operações quantitativas (e/ou quantificáveis), podendo-se processar desde cálculos simples de porcentagens (como a verificação da quantidade de artigos escritos por homens ou mulheres, por professores, por inspetores, por estudantes, ou ainda o compartilhamento dos artigos sobre um assunto específico dentro de uma ou outra categoria de conteúdo, e assim por diante) até construções e apresentações de modelos mais complexos envolvendo vários periódicos (como por exemplo, sociogramas e cartografias de autores, equipe editorial, dentre outros).

Como arquivos a servirem de evidências, isto é, provedores de indícios que permitem identificar possibilidades históricas, as biografias e os materiais pedagógicos impressos requerem ser examinados como documentos históricos e não como janelas abertas que dão acesso à realidade (CERTEAU, 2007; GINZBURG, 2011). Fontes nas quais o historiador da educação busca as conexões entre fragmentos dispersos, avalia-os e formula argumentos para comunicar a “ilusão” da realidade, elas devem servir para prover entendimento e não para reconstruir os julgamentos do passado e averiguar culpas, inocências ou quem leva a razão (DEPAEPE, 2006;

GINZBURG, 2011). Eis aqui, como apontou Ginzburg (2011), a diferença crucial entre o trabalho do historiador (compreender) e do juiz (julgar).

A reconstrução histórica a partir das evidências que estes registros oferecem, como sustenta Ginzburg (2011), só é possível mediante a ampla análise da distorção que lhes é inerente, conjugada ao princípio da realidade.

Como sustenta Depaepe (2006), os textos históricos – em vista de constituírem materializações concretas de uma série de mecanismos de produção que os tornam possíveis e não janelas transparentes que permitem ver o passado tal como foi – requerem atenção quanto aos perigos da velha ficção conceitual, que postula um sujeito cognitivo puro, carente de vontade própria, alheio a toda dificuldade e intemporal. Viso esta que conduz a uma consciência histórica falsa, isto é, a uma consciência histórica a-histórica, por despojar a História de sua historicidade, produzindo uma História vazia.

A distância entre a dimensão referencial da realidade extratextual e a leitura interna da evidência faz fixar a tênue fronteira entre a realidade (espaço de possibilidades históricas) e a ficção. Nela a biografia transforma-se em instrumento de edificação de mitos, como demonstrou Depaepe (2012a)²⁴, e a mensagem e a estrutura discursiva do texto impresso, regida por regras e jogos linguísticos característicos de determinados grupos, mantém-se na superfície, tornando-se ilegível, como assinalou

²⁴ Ao tratar sobre o processo de canonização do educador belga Ovide Decroly e de sua obra no âmbito educativo, a partir da biografia “pedagogizada” produzida por seus discípulos e seguidores entusiastas, Depaepe (2012a) expõe que, repleto de superlativos e simbolismos, esses textos ao apresentarem sua biografia, exalavam os atributos de modéstia científica, humildade humana excepcional, bondade, amor sem limites e descanso, desprendimento material, altruísmo, prática do bem e da justiça, pensamento reto, talento, dedicação e sacrifício, que o elevavam à categoria de apóstolo e mesmo de Jesus Cristo, tal como benfeitor da humanidade. Suas experiências escolares eram relatadas por meio de uma alegoria, que tornava plausível e verossímil as críticas e as propostas da Educação Nova: o “garoto que deu rédeas soltas a sua criatividade, graças a música de sua mãe, mas cuja paixão pelo conhecimento e pela ciência corria perigo de ver-se asfíxiada por uma educação anquilosa”. Apesar de suas experiências negativas na escola, teve a felicidade de ter alguns bons professores que, “na linha da imagem tópica da Educação Nova”, fomentaram seu talento mediante o “estudo independente e o trabalho de laboratório, permitindo-o desenvolver-se para que, principalmente o aspecto científico, abordasse a melhoria da educação” (DEPAEPE, 2006, p. 59). Na linha de desmitologização que Depaepe, Simon e Van Gorp (2012) tem procurado seguir, a biografia pedagogizada de Decroly, ao ser compreendida em seu contexto histórico de produção, pode oferecer para a investigação histórica da Educação elementos de como se processou o envoltório mítico de sua vida e obra: a atuação de seus epígonos teria sido indispensável para tal feito. Apesar das disputas internas, teriam eles constituído um bloco sólido, dando significado e conteúdo a sua linguagem e aos seus discursos. De posse das fontes materiais de informações de sua vida e obra, escreveram sua biografia, fomentando o mito e transformando-a na leitura oficial da História da Educação. Seus seguidores não podendo desvencilhar-se de uma historiografia imbuída do discurso definidor de Decroly e da pedagogia da Educação Nova, criaram estereótipos e adotaram o culto do mestre.

Certeau (2007). A a-historicidade das explicações se instalada e os efeitos secundários do historicismo, baseado na “perspectiva filosófica de um sujeito que atua conscientemente”, produzem a negação da historicidade e das condições da escolarização (DEPAEPE, 2006, p. 124).

Por isso, como sustenta Depaepe (2006), há de se historicizar os objetos e os acontecimentos que, tornados monumentos da escola, projetaram seus imperativos morais e histórias de salvação. Esta historicização, como afirma, “não rejeita compromissos, mas tem em conta como estes se veem presos e cercados com a criação de objetos de interpretação, reflexão e possibilidade” (DEPAEPE, 2006, p. 125).

Revisitar as obras e os impressos destes educadores para a compreensão de suas ideias pedagógicas, subtraindo-as do capital social e intelectual de seus respectivos autores, isto é, dissociando-as da história intelectual, profissional e social daqueles que as elaboraram, significaria, como expôs Sirinelli (1998), incorrer ao risco de uma supressão epistemológica nociva. Em função disso, procurou-se compreender as ideias pedagógicas dos autores selecionados para a presente pesquisa em relação ao tempo histórico-social ao que foram produzidos, introduzindo-se estudos relativos a História e a História da Educação.

Da mesma forma, procurou-se interpretar suas biografias, atentando-se, como advertiu Chamon (2008, p. 77), de modo a não as tomar segundo a noção de trajetória, no sentido de “caminho, estrada ou percurso a ser percorrido, dado de antemão”, ao qual resta ao sujeito apenas percorrê-lo, como se “a vida fosse apenas um desenrolar de acontecimentos num espaço determinado”. A trajetória de vida destes autores, como assinala Bourdieu (1996, p. 183), ao ser tomada como “uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional”, resulta em uma compreensão da história como mera sucessão de acontecimentos. Contrariamente a esta visão, buscou-se compreender estes autores como sujeitos históricos que, frutos e atores de seu tempo. Em suas biografias, em vista das condições, limitações e contradições que permeiam suas trajetórias sociais e profissionais, considerando-se ainda as redes de sociabilidade das quais fizeram parte, como indica Sirinelli (1998, 2003).

Delimitados objetos de análises, ferramentas conceituais e procedimentos teórico-metodológico, estabeleceu-se como objetivo específico: compreender a relação entre as ideias pedagógicas e a inovação no período, por meio dos impressos de intelectuais que caracterizam-se por serem professores, conhecedores dos modernos

fundamentos teórico-prático do período, cuja formação os teria permitido inserção e projeção no círculo social e profissional, de debates e de atuações do campo educacional, que elaboraram ideais pedagógicas difundindo-as como inovadoras por todo o território nacional. Por compreenderem o novo como algo inédito, heterogêneo e revolucionário, isto é, ausente, diverso e transformador daquilo que estaria posto no cotidiano escolar, procurou-se verificar se tal predicado esteve contido em suas ideias e proposições práticas, constituindo-se estas como inovadoras, isto é, capazes de transformar prática educativa da escola brasileira.

Sob estes pressupostos define-se, assim, o objeto de investigação, seu objetivo e o referencial teórico-metodológico adotado à sua análise.

3 OS INTELLECTUAIS, A FORMAÇÃO DE UM ESCOL E DE SUAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E SOCIAIS

O 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).

Registrado em artigo inscrito na polianteia comemorativa do centenário de aniversário da Escola Normal de São Paulo, o excerto supracitado assinala a proeminência dos diplomados naquela instituição, assim como a direção que seria percorrida pelos egressos em suas experiências profissionais e sociais. Ex-alunos da Escola Normal de São Paulo, Carlos da Silveira e José Scaramelli compartilharam estas prerrogativas. Essencial para a compreensão das ideias pedagógicas destes intelectuais, esta seção dedica-se a apresentar suas biografias, buscando, por meio delas, interpretá-los enquanto sujeitos históricos, frutos e atores de seu tempo e espaço, inseridos em redes de sociabilidade que outorgam a atuação como difusores dessas em todo o território nacional.

3.1 A escola normal de São Paulo e a formação de uma vanguarda

Filho de Francisco Carlos da Silveira (1851-1910) e de Inez de Castro Sene (1849 – 1936), Carlos da Silveira nasceu em 21 de junho de 1883 no município de Silveiras, estado de São Paulo, cresceu em Queluz (1886-1898) e em Pinheiros (SILVEIRA, 2008; MELO, 1954; RODRIGUES, 1930). José Scaramelli, filho de Egydio Scaramelli e Nelly B. Scaramelli, nasceu em 10 de abril de 1894, em Serra Negra, interior do estado de São Paulo (MELO, 1954; SÃO PAULO, 1960). Portanto, ambos saídos do interior rumo à capital, compartilharam dos estudos da Escola Normal de São Paulo. Carlos da Silveira²⁵ a frequentou entre os anos de 1900 a 1903 e realizou preparatórios no curso anexo. José Scaramelli matriculou-se no curso noturno da mesma

²⁵ Mudou-se para a capital de São Paulo, aos 15 anos, entrando, tempos depois, como aluno de português de Basílio de Magalhães. Em 1909 formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo (SILVEIRA, 2008; MELO, 1954; RODRIGUES, 1930).

instituição em 27 de janeiro de 1914, diplomando-se em 1917 ao lado de Manoel Bergström Lourenço Filho, seu colega de classe (LIVRO..., 1894-1920; REGISTRO..., 1917).

Regulamentada em 12 de março de 1890, pelo Decreto n. 27, a Escola Normal de São Paulo foi a instituição escolhida pelos legisladores paulistas para presidir o conjunto das iniciativas oficiais do estado destinadas à reforma da educação na Primeira República (1889-1930) (SÃO PAULO, 1890; TANURI, 1973). Herdeira da ilustração coroadada no Império, sua idealização adveio da crença generalizada na educação, cuja insígnia assentava-se na tese de que “um país é o que a sua educação o faz ser”. Congregou políticos e intelectuais de diversas posições partidárias e ideológicas em defesa da difusão da instrução pública, da intensificação de reivindicações pela criação de estabelecimentos de ensino normal e dos apelos dirigidos à responsabilidade do poder central na promoção do ensino secundário e da instrução popular (BARROS, 1959; TANURI, 1973).

Matriz norteadora do idealismo político, jurídico e pedagógico, sua concepção da educação visava a transformação da nação, para que pudesse trilhar seu destino na marcha progressiva da humanidade. Baseada nesse princípio, ensejava as reformas e as remodelações da instrução pública em todo país.

São Paulo, em decorrência da política de descentralização e do surto de desenvolvimento do cultivo e do comércio do café – fatos que proporcionaram as condições para o crescimento material que o alçaria a centro econômico e cultural do território nacional – foi o primeiro estado da federação a iniciar a organização e a expansão de seu sistema de ensino público. Diante da impossibilidade de realizar imediatamente a reforma integral de seu aparelho escolar, de conciliar os aspectos quantitativos e qualitativos em ordem de expandir um sistema uniforme e homogêneo de escolas normais de alto nível para a época e de prover suporte à magnitude desse empreendimento pela insuficiência de condições econômicas e sociais, seus reformadores centraram as atenções na reforma da escola normal da capital (TANURI, 1973, MONARCHA, 1999).

Projetada como signo da República e paradigma a ser disseminado ao sistema de ensino que era pretendido instituir no estado, a Escola Normal de São Paulo foi dotada de um elevado padrão estrutural e organizacional. Emblema da instauração da nova ordem – cujo “clarão intenso” se pretendia derramar sobre as consciências e “iluminar a condição dos pobres e dos humildes, que durante séculos, viveram na

obscuridade, submetidos a toda sorte de despotismos” (MONARCHA, 1999, p. 168) – esta instituição, segundo os planejamentos de seus idealizadores, representaria um divisor de águas a revelar a diferença entre “um passado de trevas, obscurantismo e opressão e um futuro luminoso”, no qual “o saber e a cidadania se entrelaçariam ao progresso” (CARVALHO, 2003, p. 23). Assim, ganhou sede própria em 1894, instalada em um majestoso edifício²⁶ na nova área da cidade, a Praça da República, da qual herdou seu nome afetivo: Escola Normal da Praça.

Construído como uma alusão ao simbolismo latente de força, de vitalidade e de otimismo da ordem recém-instaurada, seu prédio celebraria a força de uma ideia elevada: a instrução do povo (MONARCHA, 1999; CAMPOS, 1930). Circundado por jardins, estátuas, gradis de ferro artisticamente trabalhados, iluminação produzida por lâmpadas de arco voltaico, em estilo europeu histórico, seu conjunto arquitetônico congregava o imaginário da época e o discurso idealizador da imagem valorizada da criança, herdeira da República. Templo laico luminoso, que imiscuía ciência e referência ao porvir fulgurante e a vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas, contrapunha-se às visões tenebrosas da escola na velha ordem – “casas sem ar e luz, meninos sem livros, livros sem métodos, escolas sem disciplinas, mestres tratados como párias” –, responsáveis aquelas pela falta de estímulos e desânimo, tornando-a penitenciária dos alunos e ganha pão dos professores (MONARCHA, 1999; CAMPOS, 1930).

Preocupados com a acolhida aos recém-chegados à vida republicana, seu edifício agregava a monumentalidade aos efeitos simbólicos, uma arquitetura escolar forjada sob uma organização racional do espaço físico e social e as prescrições da engenharia sanitária que previa “ambientes amplos saturados de ar, luz e sol”, considerados requisitos essenciais ao desenvolvimento sadio das crianças (MONARCHA, 1999, p. 189). Grandiosidade e funcionalidade se reuniam, refletindo “o belo ideal e as exigências práticas do cotidiano” em um edifício que integrava identidade apropriada à função pública para o qual era concebido (MONARCHA, 1999, p. 110). “Adentrar as altas portas e os largos corredores desse edifício escolar severo e imponente” significava, segundo Monarcha (1999, p. 195), “uma experiência única na

²⁶ De acordo com Monarcha (1999, p. 192), “de ar palacial, o edifício da Escola Normal de São Paulo apresenta o formato de um “E” maiúsculo – um corpo central e dois laterais – uma planta relativamente simples. Mede 86 metros de frente, 37 de subterrâneo”. Contava com 40 salas, ocupadas pelo Curso Normal, Escola-Modelo, museus, gabinetes, biblioteca e administração e inúmeros vestíbulos e galerias abertas.

vida de uma criança da época” que integraria de “forma indelével a memória afetiva do adulto”.

Transformado em “pedagogia latente”, este espaço ensinou a Carlos da Silveira e a José Scaramelli os princípios fundamentais da sociedade moderna: “civilização, técnica, progresso, laicidade, igualdade e democracia” (MONARCHA, 1999, p. 191). Vertidos em suas formações, estes preceitos – inscritos no Decreto n. 407, de 17 de maio de 1890, que estabelecia o Regulamento da Escola Normal – reverberaram em uma formação intelectual, moral e prática que, “necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres de professor” destinava-se a “regenerar progressivamente a escola pública de instrução primária” (SÃO PAULO, 1890).

Norteados pelo dogma positivista, “conhecer para vencer” – assentado na premissa de que, sem preparo intelectual, nenhum povo está apto ao progresso, e de que este só é facultado pela ciência – o preparo intelectual, como previa o referido decreto, abarcava a soma de conhecimentos resultantes da síntese das noções enciclopédicas hauridas nos diversos ramos de estudos de modo a prover educação integral e científica. “Sem o estudo da natureza e das leis físico-química e biológicas que a regem”, sustentava Caetano de Campos (1930, p. 267), não se poderia formar “mestres que estivessem “à altura de sua missão”.

Por terem revelado métodos pedagógicos não mais como formulações empíricas, mas como elementos da ciência da educação do Homem, nestas searas, argumentava Caetano de Campos (1930), os mestres podiam colher os elementos da disciplina mental. Fomentada pela integralidade do conhecimento, sintetizado nas noções básicas científicas, de caráter prático e utilitário, necessários à vida, a educação intelectual, conforme assegurava o autor, dotava o indivíduo da capacidade de pensar, de escolher e da conduta moral.

Habitado a refletir e a buscar a verdade em meio à ciência, a moral social – conforme previa Caetano de Campos (1930) – se revelaria ao indivíduo como uma evidência incontestável, conduzindo-o à aquisição voluntária dos valores e das regras de conduta sociais. O cultivo do espírito, aliado à elevação moral, fomentaria o caráter para que soubesse querer. Qualidade que seria imprescindível às demandas surgidas com a mudança de regime que, estabelecido da democracia, restituía ao povo uma soma de autonomia e entregava-lhe a direção de si (CAMPOS, 1930).

Em vista da exigência da cultura enciclopédica para a formação integral do magistério, a ampliação dos estudos científicos foi incentivada, prevendo-se, como

plano de estudos da Escola Normal, um currículo propedêutico, com larga participação dos estudos científicos. Instituído com as reformas de 1892²⁷ e 1893²⁸, e obtendo sensíveis alterações quanto à sua organização em 1895²⁹, esta estrutura curricular norteou a formação de Carlos da Silveira, quando aluno da instituição (TANURI, 1973). Seus estudos científicos abarcaram disciplinas matemáticas e de ciências naturais, que eram distribuídas em diversas cadeiras independentes³⁰. Somava-se a estas, o estudo de línguas, como Latim³¹, Português, Francês³² e Inglês. Em adicional, uma matéria de caráter profissional, a Pedagogia, a foi incorporada – pela Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892 – às disciplinas de Moral e Educação Cívica, Psicologia³³ e Direção de Escolas. Figurariam, ainda, em seu plano de estudos, matérias não condizentes à natureza da formação normalista, como Mecânica, Astronomia, Trigonometria e Escrituração Mercantil, Agrimensura, Economia Política (TANURI, 1973).

²⁷ Com a Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, art. 13, o plano de estudos da Escola Normal de São Paulo seria composto pelas disciplinas de Moral e Educação Cívica, Psicologia, Pedagogia e Direção de Escolas, Português, Francês, Inglês ou Alemão (facultativa), Matemáticas Elementares: Aritmética Elementar e Elementos de Álgebra (até equações de 2º grau), Geometria Plano e no Espaço, Noções de Trigonometria e de Mecânica (visando às suas aplicações a máquinas mais simples), Astronomia Elementar, Agrimensura (exclusivo para o sexo masculino), Noções de Física e de Química Experimental, História Natural (especialmente em suas aplicações mais importantes à indústria e a agricultura), Noções de Higiene, Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia, Escrituração Mercantil e Noções de Economia Política (exclusivo ao sexo masculino), Economia Doméstica (exclusivo para o sexo feminino), Desenho (à mão livre, topográfico e geométrico), Caligrafia, Exercícios Militares (exclusivo para o sexo masculino), Exercícios Ginásticos e Manuais (apropriados à idade e ao sexo), Música, Noções de História, Geografia Universal, Geografia e História do Brasil (especialmente Geografia do Estado de São Paulo) (TANURI, 1973, p. 131 e 113).

²⁸ Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893 (TANURI, 1973).

²⁹ Pela Lei n. 374, de 3 de setembro de 1895, art. 4º, seriam reunidas as cadeiras de Mecânica e Astronomia. Pelo Decreto n. 371, de 27 de junho de 1896, art. único, seria suprimida a cadeira de Economia Política e a de Educação Cívica, sendo esta última, entretanto, incorporada à cadeira de Pedagogia (TANURI, 1973, p. 139). No ano seguinte à diplomação de Carlos da Silveira da Escola Normal de São Paulo, a Lei n. 907, de 4 de julho de 1904, arts. 2º e 3º, reuniria as cadeiras de Astronomia e Mecânica e as cadeiras de Anatomia, Fisiologia e Higiene, Latim a outras já existentes. A redução de cadeiras, acompanhada pela exclusão das respectivas disciplinas independentes, as quais passavam a figurar conjuntamente com outras disciplinas afins, resultando em uma simplificação do currículo da Escola Normal de São Paulo contribuiria, segundo Tanuri (1973, p. 139) para atenuar os excessos do enciclopedismo dominante em 1892 e 1893.

³⁰ Com o Decreto 144-B, de 30 de dezembro de 1892, art. 270, previa-se a constituição destas cadeiras independentes em: Aritmética e Álgebra; Geometria e Trigonometria; Mecânica e Agrimensura; Astronomia Elementar; Generalidades sobre Anatomia e Fisiologia; Física e Química; História Natural (TANURI, 1973).

³¹ A cadeira de Latim seria estabelecida pela Lei n. 169, de 7 de agosto de 1893, em substituição à cadeira de Alemão, que instituída na Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, como disciplina facultativa em 1892, não lograra um único aluno (TANURI, 1973, p. 114, 120)

³² Excluída com a Reforma de 1890, a língua francesa seria reintroduzida no plano de estudos da escola normal com o Decreto 144-B, de 30 de dezembro de 1892. Esta mesma reforma, pelo Decreto n. 34, de 25 de março de 1890, teria sido responsável também por “banir” a Educação Religiosa do programa de todas as escolas públicas do Estado (TANURI, 1973, p. 106).

³³ A Psicologia, segundo Tanuri (1973), seria introduzida pela primeira vez no Brasil com a reforma de 1890, que a estabelecia como disciplina especial. Entretanto, um ano depois seria determinada a supressão dessa cadeira e incorporação de suas disciplinas à cadeira de Pedagogia.

Decorrente da supervalorização do papel da ciência no período, Carlos da Silveira e José Scaramelli dispuseram para a realização de estudos científicos: Laboratório de Química³⁴, Gabinete de Física³⁵, Gabinete de Anatomia³⁶, Gabinete de Ciências³⁷ e Museu de História Natural, equipados com material importado em sua maior parte dos Estados Unidos e da Europa; preparadores de Física e Química; biblioteca; oficinas de carpintaria e de modelagem e câmaras escuras para experiências de ótica e salas de estudos (14 ao total, 10 destas destinadas para o curso preliminar e 4 para o curso complementar), montadas com “esmero e rigor pedagógico” e com capacidade para 45 alunos, compostas por “bancos, carteiras, isolados, sistema americano Chandlers, mapas, murais e quadros para o ensino intuitivo de Deyrolles e Mm. Carpentier” (TANURI, 1973; MONARCHA, 1999; PINTO, 1970, p. 116).

Dotada de estrutura de altíssimo padrão de ensino, comportando instalações e aparelhamento material e pedagógico correspondente às mais elevadas expectativas do momento, a Escola Normal de São Paulo, concebida para servir de referência à implementação da reforma de 1890, reunia todas as modalidades correspondentes ao sistema de ensino que se desejava implantar no estado. Instituição completa, incorporava a formação do público de 7 a 14 anos na Escola-Modelo³⁸, e de 4 a 6 anos no Jardim da Infância³⁹. A abrangência dos diferentes ciclos de vida do

³⁴ No Gabinete de Química podiam ser encontrados todos os reativos destinados a diversas combinações e experiências. (PINTO, 1970).

³⁵ No Gabinete de Física seriam encontrados “todos os instrumentos necessários ao estudo dessa disciplina, tais como máquinas pneumáticas, máquinas de compressão, hemisfério de Magburgo, balança hidrostática, lentes e espelhos, pilhas elétricas de diferentes autores, motores, locomóvel, locomotivas etc.”. No anfiteatro, ainda existia “um tableau para experiências elétricas e iluminação, tendo comunicação com um dínamo situado na parte inferior (PINTO, 1970, p. 116).

³⁶ De acordo com Pinto (1970), neste gabinete havia diversas peças do corpo humano, esqueletos de diversos animais, um manequim anatômico, um esqueleto humano montado e vários mapas para o estudo da anatomia).

³⁷ Neste seriam encontrados pássaros, animais de diversas ordens, insetos, uma escolhida coleção de minerais, plantas têxteis e alimentares, conchas etc. (PINTO, 1970).

³⁸ Estabelecida pelo Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, que prevê a reforma da escola normal e a transformação das escolas-anexas e escolas modelos, a Escola-Modelo seria destinada à formação de alunos, a demonstração de procedimentos didáticos, a observação e a prática de ensino do terceiro ano do curso normal. A data de inauguração da Escola Normal de São Paulo, integra-se a ela a Escola-Modelo Complementar Antonio Caetano de Campos, destinado à formação de alunos de 7 a 11 anos e à prática de ensino. Em 1895, a instituição sofre uma ampliação, incorporando a Escola-Modelo Complementar, destinada a alunos com idade entre 11 a 14 anos, cuja finalidade propedêutica fora substituída por outra de natureza profissionalizante destinada à formação de professores primários, denominados “complementaristas”, em tenra idade (MONARCHA, 1999).

³⁹ Criada pelo Decreto n. 342, de 3 de março de 1896, Jardim da Infância ou *Kindergarden* completava as instalações da Escola Normal de São Paulo. Único em seu gênero no Brasil, constituiria uma das “últimas projeções do ambiente finissecular paulista”. Fundamentado teoricamente no pensamento de Fröebel e organizado segundo as diretrizes desse pedagogo alemão, Monarcha (1999) explica que o Jardim da Infância era constituído por jogos, cantos, danças, marchas, narrações de contos e pinturas, tendo por finalidade a educação dos sentidos de crianças com idade entre 4 e 7 anos. Sua didática era conduzida

indivíduo tinha por intuito prover ao indivíduo uma educação completa e integral. Completo e inteiro, o ensino integral profícuo, conforme previsto por Caetano de Campos (1930, p. 259), havia de “o quanto possível, abranger os diversos ramos do conhecimento indispensáveis a vida”; ser enciclopédico, “por assim dizer”, já que o viver social atual estava envolvido “em contingências oriundas de toda a sorte de noções científicas; ser destinado a “envolver os novos, desde a primeira infância até o início da vida adulta” e formar o professor em meio à experiência prática deste ensino para que, desta forma, fosse capaz de ensiná-lo (MONARCHA, 1999, p. 200).

Não bastava ao professor, como advogava Caetano de Campos (1890, p. 233), ensinar, mas era preciso, sobretudo, que soubesse ensinar. “Fazer mestres neste difícil tirocínio só com a teoria, advertia o autor, “equivaleria a descrever o mais complicado dos relógios e dizer depois ao ouvinte: agora fazei-o” (CAMPOS, 1890, p. 198). Toda a erudição que puderem colher no curso da Escola Normal, explicava, “de nada lhes valerá se não forem à escola das crianças aprenderem como elas são manejadas e instruídas”. Não se pode praticar a verdadeira teoria, reiterava Caetano de Campos (1890), sem ter sentado nos bancos em que se pratica a arte de ensinar. Sem que o professor tivesse aprendido dos hábeis mestres os mil segredos que uma arte consumada (de ensinar) podia revelar, sustentava, não podia existir ensino primário. Este, sem que houvesse o aprendizado e o domínio dos processos e dos métodos de ensino pelos professores, tampouco poderia ser produtivo.

Apesar de redefinições teóricas e doutrinárias que decorreriam ao longo da República em torno da formação do professor, Caetano de Campos assinalava as duas preocupações presentes nas formações de Carlos da Silveira e José Scaramelli: o caráter científico e experimental. Sintetizados em termos de formação teórico-prática, considerada imprescindível ao magistério, os apelos dirigidos à promoção deste preparo técnico-profissional se intensificaram ao longo da Primeira República, sendo responsáveis pelo fomento da transformação das escolas-anexas em escolas-modelos. Instituídas pelo Decreto n. 27, de 1890, este justificava a criação desta instituição, argumentando que: “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com o cabedal científico adequado às necessidades da vida atual”, o ensino não poderia ser regenerador e eficaz (SÃO PAULO, 1890, p. 1).

pelas jardineiras, professoras do Jardim da Infância, segundo as prescrições contidas na obra *Paradise of childhood*, de Eduard Wiebé (ou *Guia das jardineiras*, na tradução do diretor da Escola Normal de São Paulo, Gabriel Prestes), em obras literárias da subinspetora do Jardim da Infância, a poetisa Zalina Rolim (*Coração e Livro das crianças*) e com material didático fröebeliano importado (MONARCHA, 1999).

Organizada como “espécie de miniatura do que deveria ser o ensino primário” paulista, local no qual seria prudentemente testada a reforma que se pretendia estender, tão logo fosse possível, a todo o ensino público primário, a Escola-Modelo, como anunciava Caetano de Campos (1890, p. 267), destinava-se a verificar

o que é exequível nas escolas do interior; o que pode ser obtido em primeiro lugar na condução da matéria de ensinar; o que é possível suprimir e o que convém inventar [...]; finalmente é nesse laboratório que o professor formará a habilitação com que mais tarde adaptará livremente o ensino às necessidades da ocasião (CAMPOS, 1890, p. 265).

Instituição que congregava a instrução dos alunos de 7 a 14 anos, servindo como verdadeiro laboratório, onde os professores seriam preparados, a Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo favoreceu à Carlos da Silveira a formação consentânea aos padrões e aos modelos de ensino a serem fixados e espargidos posteriormente em todo o estado.

Com base na lógica que preside as preleções de Caetano de Campos (1890, p. 198) – “não se pode ser mestre, sem ter visto fazer e sem ter feito por si” [...] “adquirir sem ter visto praticar é inútil” e “somente vendo como se aprende é que se aprende a ensinar” – a Pedagogia Moderna, entendida como a “arte de ensinar”, conforme explica Carvalho (2003), estabeleceu-se como modelo a nortear a relação ensino-aprendizado para a preparação do magistério nacional. Regulada pelo oferecimento e a demonstração de modelos e pela prática da observação e da imitação, difundida sob os preceitos do método intuitivo, a Pedagogia Moderna ensinou a Carlos da Silveira que, para se tornar professor, era preciso “ver para reproduzir os procedimentos vistos e dar a ver sua prática os procedimentos como modelo de outras” (CARVALHO, 2003, p. 28).

A cópia, princípio precípuo desta Pedagogia, conforme prescrito por Emerson White (1911, p. 8) em seu manual *Arte de Ensinar* – mandado traduzir e editar por Oscar Thompson, então, Diretor-Geral do Ensino de São Paulo, como obra de referência a fundamentar a formação do magistério na época –, consistia em: “não uma ação servil ao método mais aperfeiçoado, mas de se aprender os princípios da arte de ensinar e de aplicá-la inteligentemente na prática”. Como esclarece Carvalho (2003), diversa do sentido pejorativo que emprestaram seus críticos no intuito de instaurar um novo paradigma de modernidade pedagógica, a cópia, para a Pedagogia da “arte de ensinar”, consistia em um tipo de atividade que, partindo-se da observação das práticas

de ensinar instrumentava o futuro professor a capacidade de extrair analiticamente os princípios regentes de sua metodologia, tornando-os aptos a sua aplicação de forma inventiva.

Como experiência intelectual, a prática de ensino ensejada pelo método intuitivo tinha por princípio o aperfeiçoamento do aparato sensorial do indivíduo, para o desenvolvimento das faculdades em sua ordem natural. Recapitular o “processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual”, consistindo em preceito a norteá-la, significava iniciar o aprendizado pelos sentidos, isto é, pela intuição. Como indicou o memorialista João Lourenço Rodrigues (1930, p. 217), ex-aluno da instituição, os alunos, em seus exercícios práticos de ensino, “a princípio deviam limitar-se a observar e a anotar suas observações”.

O desenvolvimento da prática da observação, consoantes seus fundamentos, resultaria na aquisição deste hábito e, por conseguinte, no aperfeiçoamento das faculdades mentais do aluno, que o dotaria à conquista das noções. Com o aprimoramento da reflexão e da capacidade de extração dos princípios norteadores do ensino, o aluno estaria habilitado a reproduzir criativamente os processos e os métodos de ensino aprendidos e seria capaz de aplicá-los nas futuras situações de sua vida profissional, tornando-o apto em sua execução. Como assinalava Caetano de Campos (1930, p. 262), o conhecimento do mundo físico consistia na “melhor disciplina mental”, assim como o hábito de experimentar, a garantia da ‘formação de um homem apto em todos os sentidos”’.

Para “se fazer ver os novos métodos em funcionamento”, Carvalho (2003, p. 26) relata que, foram mandados vir do estrangeiro “mestres hábeis nesta especialidade e, com eles, profuso material didático adequado as exigências da ‘moderna pedagogia”’. A contratação de mestres, à época da abertura da Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo, como relata a autora, contou com duas professoras que, formadas nos Estados Unidos, já eram radicadas no Brasil. A importação de material didático pelo governo foi suplementada com alguns empréstimos feitos na Escola Americana. Como descrevia João Lourenço Rodrigues (1930, p. 217),

A mobília cedida pela Escola Americana era nova e envernizada; o aspecto das classes, munidas do material necessário para a prática de ensino intuitivo, causava excelente impressão. Notava-se ordem, asseio e não faltava nem mesmo a nota artística de algumas jarras de flores, alinhada sobre as mesas. O ambiente não podia ser mais sugestivo. As crianças de outrora fugiam com horror da escola, agora eram as primeiras a chegar. Pudera! À mobília de

outrora, que as fazia morrer de tédio, sucediam agora, alternando com lições curtas, exercícios de marcha e canto, que imprimiam à vida escolar um tom.

A Pedagogia da “arte de ensinar”, conforme asseveravam autoridades e intelectuais da época, constituía a revolução necessária à escola e à prática de ensino. Forjada sob os preceitos do método intuitivo, como explica Carvalho (2003), foi, no entanto, gradativamente solapada ao longo da Primeira República por iniciativas cujo denominador comum se reunia na pretensão de construir uma Pedagogia Científica. O caráter excessivamente enciclopedista do currículo da Escola Normal – de cultura geral, propedêutica e utilitarista, orientado pela versão comtiana de síntese científica e comportando disciplinas não condizentes às funções do magistério – oferecido em detrimento da fundamentação técnico-pedagógica, assim como as limitações apresentadas em relação ao preparo para o desempenho das atividades docentes que dificultavam a atuação no cotidiano escolar foi alvo de inúmeras análises-críticas nos anos subsequentes.

Intensificadas na década de 1910, estas interpretações problematizaram reiteradamente as deficiências que a formação proporcionada pela Escola Normal encerrava, atribuindo a estas o desvirtuamento da formação do professor e, conseqüentemente, as falhas do ensino primário (TANURI, 1973). Como registrado no *Anuário de Ensino de 1909-1910*, por Oscar Thompson (Diretor-Geral da Instrução Pública), na equiparação entre a Escola Normal de São Paulo e instituições congêneres no Chile, Argentina e Estados Unidos⁴⁰: apesar das inúmeras reformas que essa instituição sofrera, ela ainda não respondia aos fins de semelhantes institutos (SÃO PAULO, 1909-1910, p. 88). A ausência de um programa e de um regime de feição profissional – como afirmava o autor – a constituía tão somente como um curso secundário no qual uma única “cadeira de Pedagogia no 4º ano e alguns exercícios de prática de ensino” estavam presentes.

As preocupações em torno da insuficiência de conteúdos técnico-pedagógicos e de uma formação metodológica destinados à prática profissional do

⁴⁰ Os modelos de instituições estrangeiras de formação docente, que forneceram os principais pontos de referências para análises críticas em relação a organização e a natureza da Escola Normal da Capital, como expõe Tanuri (1973), foram justificadas, provavelmente, em especial o das escolas normais norte-americanas, em função desses estabelecimentos serem dotados de conteúdo técnico-pedagógico, onde disciplinas, como, Psicologia, Filosofia da Educação, História da Pedagogia e Pedologia se encontravam incorporadas em seus currículos. O sistema americano, o mais regiamente dotado, atraía a simpatia dos educadores paulistas, tornando-se motivo de viagens de estudo. Muitos educadores, não somente nesta época, apreenderam com as experiências das escolas americanas, como Warde (2006) demonstrou no estudo acerca da viagem de Lourenço Filho, baseado na análise das cartas enviadas a Anísio Teixeira, comunicando suas impressões destas.

professor, ao ter assumido posições de destaques em análises-críticas referentes à qualificação do magistério e em trabalhos de natureza pedagógica durante a década de 1910, como salienta Tanuri (1973), contribuíram para impulsionar modificações em relação à estrutura e à organização curricular e à preparação prática do magistério. Alterações estas que reverberaram na formação docente de José Scaramelli, quando aluno da instituição.

Matriculado na Escola Normal de São Paulo em 27 de janeiro de 1914, José Scaramelli assistiu à inauguração do Laboratório de Pedagogia Científica (ou Pedagogia Experimental), na data de 17 de setembro do mesmo ano, onde também realizou estudos. A instalação deste laboratório, de acordo com Oscar Thompson (1914a, p. 17), diretor da instituição, resultava do entendimento do governo do estado quanto à “conveniência de se ampliarem os estudos teóricos e práticos da pedagogia” para se oferecer um conteúdo técnico-profissional consoante às necessidades das funções do magistério e da instrução pública no período. O ato inaugural do laboratório, embora modesto, como salientava Thompson (1914a, p. 19), não perdeu seu alto valor significativo: “o de afirmar oficialmente a existência de um princípio novo e de uma nova direção no campo da pedagogia”.

Como indicado por Carvalho (2003) e atestado em Monarcha (1999), naquele período foram observados esforços para a consolidação da objetividade e a eliminação dos contornos fluidos da Pedagogia junto com a conformação do curso normal aos objetivos e às funções profissionais que o curso cabia desempenhar. Elevar a Pedagogia à categoria de ciência e viabilizar a formação docente às necessidades específicas da prática e do cotidiano escolar foram tarefas que Oscar Thompson e Chrysóstomo Bueno dos Reis Júnior se empenharam em realizar quando assumiram respectivamente os cargos de Diretor da Escola Normal de São Paulo e de Diretor-Geral da Instrução Pública.

Conforme justificou Oscar Thompson (1914a, p. 11), a Pedagogia, como ciência da educação, ao reclamar para seu complexo objeto – o Homem em formação – o estudo que o encerra “nas suas manifestações físicas e intelectuais, e nas suas relações com os outros homens, isto é, nos seus atos sociais e morais”, cumpria incorporar o conjunto de conhecimentos providos pela variedade de ciências auxiliares. O substrato científico fornecido pela Biologia, Psicologia e Sociologia despontavam, segundo o autor, como âmbitos inerentes à constituição de uma Pedagogia Científica. Os elementos isolados destas ciências, sustentava o autor, ao convergirem para a

Pedagogia, sendo por ela agrupados e coordenados em um único objeto (o Homem em formação), ofereciam não somente as bases para a elaboração de uma teoria da Educação, como também, encontravam nela suas aplicações.

Embora considerasse não haver necessidade de uma cultura biológica e exaustiva como a que deva possuir um médico, Oscar Thompson (1914a) ressaltava que ao professor era útil e suficiente o fornecimento dos fatos da Anatomia, da Fisiologia e da Antropologia, relacionados ao ato educativo, em vista de garantir-lhe o conhecimento dos dados científicos e dos meios destinados ao conhecimento do tipo individual de aluno. Concebidos não por si mesmo, mas em função das aplicações que poderiam ter nos circuitos escolares, os estudos dos fenômenos biológicos representavam, de acordo com o autor, uma doutrina científica que servia de diretriz para a inteligência dos fatos físicos.

A Pedagogia, como uma psicologia da ação, para Oscar Thompson (1914a), por ter seus processos pedagógicos subordinados ao método psicológico e por seus princípios serem corolários dos princípios da Psicologia, competia torná-los a base científica que apoiaria a arte da Educação. Ao educador – como previa – bastava o conhecimento das formações mais simples da existência psicológica (sensações, ideias, sentimentos instintos e atos voluntários) e das leis fundamentais da atividade psicológica em suas quatro atitudes essenciais (atenção e memória, hábito e fadiga). Noções que – conforme sustentava – lhes serviriam de base para o conhecimento da vida psíquica complexa (representativa, sentimental e ativa), cuja ciência das várias formas dos sentimentos o fazia tomá-las com o propósito de conhecer as maneiras pelas quais se apresentavam as faculdades morais nos diversos estados da vida e, mais particularmente, no período do desenvolvimento.

A atividade moral, como esclarecia o autor, apesar de seu caráter mutável e instável, decorrente de sua qualidade de assumir formas diversas como a física e modificar-se conforme o indivíduo e a idade, não se impedia da existência de caracteres comuns e de manifestações de índole geral correspondentes à universalidade de casos e de formas (THOMPSON, 1914a). Entretanto, como advertia, embora as normas e as leis pudessem ser deduzidas dessa universalidade, não deviam ser aceitas de modo absoluto, tendo-se como intenção uma aplicação invariável e taxativamente ao meio educativo. Deviam, antes, ser tomadas como índices preciosos a serem traduzidos pela observação científica ao estudo de casos particulares no seu desenvolvimento psicológico.

Em vez de causa para cada manifestação especial e de modelo de todas as atividades especiais, as normas e as leis, como expunha, requeriam ser vistas como consequência do estudo das formas e das expressões oferecidas ao indivíduo – encarado como unidade psicológica – pela atividade moral. Não determinantes dos fatos, tampouco fixadas como padrões, haviam de ser consideradas, portanto, como ditadas pelos fatos e lançadas como premissas. De acordo com tais pressupostos, a Psicologia Pedagógica cumpria, portanto, ser a psicologia da observação e da experimentação aplicada à escola (THOMPSON, 1914a, p. 13).

Ciência subsidiária da Pedagogia, a Sociologia – como explicava Thompson (1914a) – em seu amplo ramo de investigação dedicado ao estudo da vida dos animais, das crianças, da história geral da humanidade etc., que a constituía enquanto psicologia sociológica (ou comparada), colocava em destaque o vasto encadeamento histórico no qual se desenvolveu a consciência individual. A sociedade humana, ao representar o sentimento, o caráter e o expoente do Estado e da condição geral do Homem, correspondia, segundo o autor, aos diversos estados e períodos da civilização. A educação – correlacionada à vida social e em respeito às condições especiais da sociedade – manifestava-se, conforme sua visão, nas tantas formas quanto seriam os períodos históricos, a forma de governo, a grau de civilização, o caráter, a tendência e as condições do povo que nela atuava.

Seu conceito – derivado da natureza do povo, do fim ao qual o Homem assinalava a civilização e, também, das condições sociais –, por ter assumido com o progresso da sociedade o caráter de aparelhamento do cidadão e de direção de toda a atividade do homem em benefício do Estado, se distanciou – conforme sua explanação – de seu caráter de função social, pressuposta em função da família e de castas, para tornar-se fato social. Como tal, encerrava a prerrogativa de desenvolver no Homem a atividade civil, preparando-o para participar da vida pública, e fazer da escola uma função de Estado, impedindo-a de conservar-se estranha ao funcionamento da vida pública. Quanto mais a sociedade progredia e maiores se tornavam suas necessidades, estas – de acordo com Oscar Thompson (1914a) –, deparando-se na escola com os meios capazes de satisfazê-las, transformava-a em *lócus* do qual se partiam os mais valiosos auxílios. O fim e a natureza da Educação, adstritos ao caráter e a essência da sociedade, cujas dimensões eram abarcadas pela Sociologia tornava o estudo desta ciência útil ao educador.

Com esta síntese, o diretor da Escola Normal de São Paulo fixava, em 1914, as grandes áreas de conhecimento cujos elementos isolados, reunidos e coordenados pela Pedagogia, transformariam-na em Ciência da Educação. Vertida para o Plano de Estudos da Escola Normal, a Pedagogia Científica foi disposta na formação de José Scaramelli sob as disciplinas de Pedagogia e Educação Cívica, Métodos e Procedimentos de Ensino e Psicologia Experimental. Junto a ela, somou-se o aprendizado de matérias como: Línguas (Português, Latim e História da Linguagem Francês, Inglês), Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria, Mecânica, Física e Química História Natural, Anatomia, Geografia, Astronomia, História, Música Escrituração Mercantil, Caligrafia e Desenho, Ginástica, Trabalhos Manuais, Datilografia e Taquígrafia (TANURI, 1973).

Da observação das disciplinas que compunham o Plano de Estudo do curso normal no período em que José Scaramelli realizou seus estudos na instituição (1914 a 1917), sobressai a presença dos estudos de Datilografia e Taquígrafia, oferecidos no último ano. Ao considerar que tais disciplinas eram ministradas em uma instituição destinada à formação profissional do magistério e que as habilidades nessas técnicas fossem úteis aos normalistas, Tanuri (1973, p. 168) supôs que fosse provável que tais disciplinas respondessem a outras funções, 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”.

Hipótese que serviria, também, para explicar a presença da matéria de Escrituração Mercantil, presente no currículo da Escola Normal desde a Reforma de 1890. A permanência desta disciplina, segundo Tanuri (1973, p. 168) esteve 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”. Na justificativa que apresenta acerca das finalidades extraprofissionais da disciplina de Escrituração Mercantil no Plano de Estudos das escolas normais, Carlos da Silveira, então professor da Escola Normal de São Carlos, constatando esta mesma característica em 1920, declarou que,

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 dispendo 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 da Escola Normal de São Paulo, composto ainda neste período por disciplinas de diferentes naturezas, demonstra que a instituição, embora tivesse ampliado seus estudos de caráter pedagógico-profissional, mantinha-se, conforme Tanuri (1973), como uma instituição de cultura geral-propedêutica, assentada sob conteúdos gerais e utilitários que, não destinados exclusivamente à formação do magistério primário, 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. O aprendizado de algumas dessas disciplinas de natureza não condizente à atividade docente pode ter contribuído para a obtenção e o exercício do cargo de funcionário dos Correios e Telégrafos por José Scaramelli, que desempenhou até o ano de 1919, quando o deixa para iniciar a carreira no magistério.

No que diz respeito à formação prática, José Scaramelli recebeu da Escola Normal de São Paulo uma orientação analítica-experimental. Conforme explicava Clemente Quaglio (1910), norteada por uma certa uniformidade de métodos, uma unidade de orientação e sob critérios científicos e positivos, a orientação analítica-experimental, como firmava Oscar Thompson (1914a, p. 4), destinava-se a desvencilhar a formação docente dos “liames do empirismo” – que, segundo sustentava, exclusivo, era estéril – para assentá-la no terreno sólido da ciência e da lógica racional,

À José Scaramelli, orientação analítica-experimental se realizaria mediante os Gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. Ainda reduzidos no Brasil e em São Paulo à época, como salienta Tanuri (1973), os estudos desse gênero (Psicologia) estavam estreitamente vinculados à Fisiologia e à Antropometria. Providos de todo o tipo de observações, medidas e experimentos psicofísicos realizados em laboratórios, com grande influência da Biologia e da Medicina, Monarcha (1999) explica que, por meio destes gabinetes buscava-se integrar todo o conhecimento relativo à criança em uma ciência de base experimental de modo a despojá-los de suas raízes românticas, sentimentais, religiosas e morais.

Criado para servir como poderoso instrumento de estudo a “todas as questões pedagógicas”, o Laboratório de Pedagogia Científica da Escola Normal de São Paulo, como assinalava Oscar Thompson (1914a), se opunha à natureza estática. Primícias para estudos mais completos de Antropologia e Psicologia, cujas investigações estavam relacionadas aos métodos pedagógicos em uso na instituição, sua implantação destinava-se a oferecer aos professores “a técnica da experimentação

pedagógica, levando-os a assistir aulas e teorias [...] e a fazer estudos de observação” segundo o método de indagação e de experimentação (THOMPSON, 1914a, p. 19).

Sua instalação foi realizada em duas salas amplas que, interconectadas por uma porta, compunham dois gabinetes: o de Antropologia Pedagógica e o de Psicologia Pedagógica (ou Psicologia Experimental). Compartilhavam os gabinetes de duas janelas, abertas para a projeção de transparências com fins didáticos, e comportavam quadros e figuras de cunho psicológico, “aparelhos de estudo de natureza universal” para a análise de fenômenos motores, sensoriais, emotivos e volitivos da criança e iluminação elétrica adequada, introduzida para suprir as exigências de certos experimentos de psicologia escolar.

No Gabinete de Antropologia Pedagógica, José Scaramelli e os demais alunos da instituição teriam acesso a artefatos como aparelhos mecânicos e instrumentos antropométricos destinados à realização de exames de natureza somato-antropológicos, estesiométrico e estesioscópico das crianças e a materiais didáticos voltados ao ensino das noções de Biologia Pedagógica que, em conjunto, viabilizavam a operação analítica e o método experimental. Como explicava Thompson (1914a), ali se estudava a criança em sua forma externa, as modalidades de suas funções e o seu suposto “tipo de raça”, de modo a saber se o resultado destes correspondia ao tipo médio normal por sexo, idade e condições éticas sociais. Equipado com instrumentos elétricos e de precisão movidos por peças de relojoaria, no Gabinete de Psicologia, José Scaramelli estudou e realizou exames psicológicos das funções mentais superiores, isto é, relacionados à inteligência.

Chefiado inicialmente por Clemente Quaglio – contratado em 1912 pelo governo do estado devido a sua experiência com o Laboratório de Psicologia Experimental, realizada na cidade de Amparo, SP – o Laboratório de Pedagogia Científica foi organizado e supervisionado em 1914 pelo professor Ugo Pizzoli, catedrático da Universidade de Modena e, também, diretor da Escola Normal daquela cidade (THOMPSON, 1914; MONARCHA, 1999). Convidado pelo governo paulista, Ugo Pizzoli chegou a São Paulo na data de 11 de maio de 1914, trazendo consigo material necessário para sua instalação. Logo após sua chegada, lhe foram confiados o ensino e os estudos psicológicos nas turmas de 1º e de 2º ano do curso da Escola Normal de São Paulo. Assim, é provável ter conferido ensinamentos a José Scaramelli, ingressante na instituição no mesmo ano. Permaneceu em São Paulo durante seis meses, período no qual ministrou o curso de “Técnica Psicológica” e um ciclo de palestras no Jardim da Infância (MONARCHA, 1999).

Composto por trinta lições dirigidas a oito profissionais ligados ao instituto, no curso “Técnica Psicológica”, como esclarece Monarcha (1999), Ugo Pizzoli abordou a organização de experiências e o uso da aparelhagem laboratorial. Ao final do curso e da experimentação instrumental, seus participantes redigiram, sob a orientação do mestre, teses⁴¹ sobre temas relativos aos domínios da Psicologia Pedagógica ou Psicologia Escolar.

Compiladas e organizadas pela Escola Normal de São Paulo, estas teses ensejaram a obra *O Laboratório de Pedagogia Experimental* (1914) que, distribuída entre inspetores e diretores de grupos escolares e professores primários, explicitavam a crítica à pedagogia clássica e revelavam as aspirações de uma época: a proclamação da morte simbólica da Pedagogia abstrata e doutrinária e o triunfo da Pedagogia realista, elucidativa, na escola real (MONARCHA, 1999, p. 276). Como explica Monarcha (1999), o médico-pedagogo italiano, por meio da referida obra, colocou 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”. Serviu esta publicação a Carlos da Silveira como referência para a elaboração de seu artigo *História da Instrução e da Educação no Brasil*, publicado em três números da *Revista da Escola Normal de São Carlos*, entre os anos de 1918 e 1919.

Realizado no salão do Jardim da Infância, o ciclo de palestras proferido por Ugo Pizzoli foi constituído de vinte lições públicas destinadas à abordagem de teses pertinentes à Antropologia Pedagógica e à Psicologia Experimental (MONARCHA, 1999). Suas teses e técnicas tornaram-se familiares para um grande público através de artigos publicados no jornal *O Estado de São Paulo*, que foram posteriormente transcritos na *Revista do Ensino*. Publicados em um “momento histórico no qual a problemática da liberação da pedagogia estaria em voga”, explica Monarcha (1999), os artigos, dirigidos ao grande público, explicitaram o intento de difusão da Psicologia Pedagógica (ou Psicologia Escolar), centrada nos *mental tests*, “provas psíquicas” destinadas a medir a inteligência, o senso moral e a vontade de diferentes crianças

⁴¹ O futuro da Pedagogia é científico (Oscar Thompson), Contribuição para o método de estudo do raciocínio das crianças (Ruy Paula Souza), Notas sobre o grafismo infantil (Adalgiso Pereira), Experiência sobre a memória cinética nas crianças (Carlos Gomes Cardim), Subsídios para o estudo da memória (Roldão Lopes de Barros), O raciocínio das crianças (Clemente Quaglio), Contribuição experimental e classificação dos tipos intelectuais (Saverio Cristófar) e Notas sobre a associação de ideias (Joaquim A. de Sant’Anna) (THOMPSON, 1914a).

matriculadas em grupos escolares, em processo de massificação, para a identificação e classificação dos respectivos tipos mentais.

Durante o tempo em que esteve em São Paulo, Ugo Pizzoli, de acordo com Monarcha (1999), ministrou, ainda, um curso para os alunos do Curso Normal do instituto e, nas férias de inverno de 1914 (entre 15 de junho e 15 de julho) um curso especial, denominado “Curso de pedagogia científica”, que lhe foi solicitado pelo Secretário do Interior, Altino Arantes, em observância aos reiterados pedidos de professores de diversos estados.

Conforme relata o autor, este último curso, realizado no anfiteatro da Escola Normal de São Paulo por Ugo Pizzoli, que teve Clemente Quaglio por seu assistente, ensinou “a arte da caracterização da personalidade normal e anormal da criança através de técnicas psicométricas e provas psicológicas” (MONARCHA, 1999, p. 278). Sobre os trabalhos de Ugo Pizzoli, Carlos da Silveira referiu-se em um dos artigos publicados na *Revista da Escola Normal de São Carlos*, afirmando que a iniciativa da instalação do laboratório de Pedagogia e Psicologia Experimental da Escola Normal da Capital – para a qual havia sido designado o médico e pedagogista italiano, assim como os cursos que ministrara para professores da capital e do interior no período, entre junho e julho de 1914, decorrentes da crescente preocupação com o caráter científico e profissional do curso normal – teriam sido responsáveis, em contrapartida, por sua nomeação e a do professor João Toledo para o exercício de “uma matéria nova e não cultivada entre nós” (SILVEIRA, 1919a, p. 27): a Psicologia Experimental.

A estas iniciativas, que visavam estabelecer uma Pedagogia Científica na formação do magistério da Escola Normal de São Paulo, somou-se a realização do Curso de Filosofia e Psicologia, ministrado por George Dumas, em 1913. As conferências apresentadas no curso, além de abordarem temas de Psicologia, Psiquiatria e Sociologia, dedicaram-se, ainda, à Sociologia de Émile Durkheim, divulgando 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 – que, embasada na Antropologia Criminal e adversa às teses sociológicas, convertia as relações entre os homens em objeto de estudo e explicava o social do ponto de vista biológico (MONARCHA, 1999, p. 273) –, esta perspectiva fundava-se na interpretação da natureza humana como social e biológica. Dominante na década seguinte, esta orientação sociológica da Psicologia resultou na crítica explícita à redução

da Psicologia à Fisiologia (MONARCHA, 1999, p. 258). Na palestra realizada no anfiteatro da Escola Normal de São Paulo, posteriormente publicada na *Revista do Ensino*, em dezembro de 1913, George Dumas salientava:

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 geral 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).

Centro divulgador de ideias educacionais e de fomentação de métodos e de processos de ensino desde o início da República, a Escola Normal de São Paulo não somente conferiria a Carlos da Silveira e a José Scaramelli uma estrutura e uma organização consentâneas aos padrões escolares mais elevados destinados ao preparo do magistério nacional, como ainda, a interlocução com expoentes e obras nacionais e internacionais do pensamento educacional da época. Seus professores, figuras notórias no âmbito educativo e da instrução pública, eram os responsáveis pela elaboração e pela difusão de conhecimentos e teses educacionais e das diretrizes que regiam os sistemas de ensino local e nacional. Para citar dois exemplos, extraídos dentre o rol de professores que transpuseram a formação de José Scaramelli na instituição (1914-1917) e as experiências profissionais e sociais deste e, também, de Carlos da Silveira, destacam-se as figuras de Oscar Thompson e de Antonio Sampaio Dória.

Oscar Thompson, ex-aluno da Escola Normal de São Paulo, diplomou-se na instituição em 1891. À época de seus estudos no instituto, fundou o grêmio literário, *Arcadia Normalista*, em 24 de fevereiro de 1890, uma das primeiras associações deste gênero, prevendo como parte do programa da agremiação o lançamento da *Revista da Instrução* (SERRA, 2010; GONÇALVES, WARDE, 2002). Foi Diretor da Escola-Modelo do Carmo entre 1893 e 1897 e exerceu o magistério na Escola Normal de São Paulo entre os anos de 1901 a 1920, período no qual regeu a cadeira de Métodos e

Procedimento de Ensino e acumulou a direção da instituição. Neste cargo, empenhou esforços para a instituição do Laboratório de Pedagogia Científica e, a partir da experiência adquirida na *Arcadia Normalista*, proporcionou as condições para a criação da associação estudantil que deu origem ao *Grêmio Normalista Dois de Agosto* (1906-1927), responsável pela produção da revista *O Estímulo*.

Publicação de periodicidade eventual, a revista *O Estímulo* compunha-se de artigos referentes às questões da área educacional. Desenvolvidos geralmente por alunos da instituição, suas matérias privilegiavam e propagavam os ideários culturais, pedagógicos, literários e políticos da instituição; abordavam aspectos referentes à formação docente; apresentavam biografias de educadores, descrições de práticas pedagógicas embasadas em determinadas teorias; discorriam sobre conteúdos didáticos relativos à religião, à pátria, ao civismo, ao patriotismo e ao nacionalismo, ocupando estes últimos amplo espaço em seus escritos; expunham pequenas notícias sobre acontecimentos, indicativos, em geral, de atividades pedagógicas (SERRA, 2010, 2013).

Em *O Estímulo*, José Scaramelli ensaiou seus primeiros escritos, ao publicar um memorial em homenagem ao professor José Estácio Corrêa de Sá Benevides por conta de seu trespasse e escrever o artigo *A minha iniciação sociológica*, no qual discorreu sobre o campo de investigação e o objeto de estudo dessa ciência (SILVA, 2013). Segundo consta no *Dicionário de Autores Paulistas* de Luís Correa de Melo (1954), e em informações contidas em São Paulo (1960), José Scaramelli também dirigiu o periódico, quando fora aluno da instituição.

Mais um suporte disponibilizado como parte da formação de professores, a publicação dessa agremiação, a revista *O Estímulo* possibilitava aos alunos do instituto a familiarização com os processos da imprensa educativa, as primeiras experiências no âmbito da produção acadêmica e iniciação no exercício de mediação e de inteligibilidade de conceitos fundantes que, elaborados pelos propositores do pensamento e das práticas educativas, sintetizavam as normatizações dos modelos pedagógicos e culturais autorizados destinados ao magistério.

Afastado por duas vezes da direção da Escola Normal de São Paulo para assumir a Inspeção-Geral da Instrução Pública entre os períodos de 1909-1911 e de 1917-1920 – transformada em Diretoria-Geral de Ensino em São Paulo –, Oscar Thompson logrou aprovação de medidas que dotavam de maior autonomia o órgão de administração do ensino (GONÇALVES, WARDE, 2002). Criou a revista *A Escola Pública*, instrumento de divulgação dos métodos empregados na Escola-Modelo por ele

dirigida; dedicou-se à implementação de programas escolares, do ensino cívico, do escotismo e da nacionalização do ensino nas escolas e oficializou o método analítico para o ensino da leitura e da escrita (GONÇALVES, WARDE, 2002).

Adepto do método analítico, trouxe da viagem que realizou aos Estados Unidos para participar da Exposição Universal de Saint Louis, Luisiana, em 1904, exemplares da cartilha analítica de Sarah Louise Arnold, que foi posteriormente traduzida e adaptada à língua portuguesa (1907) por Manuel Soares de Ornellas, sendo popularizada entre o magistério paulista como *Cartilha de Arnold* (MORTATTI, 2000; GONÇALVES, WARDE, 2002). Como método oficial, o método analítico para o aprendizado da leitura e da escrita constituiu orientação nos materiais elaborados por José Scaramelli. Seu professor na Escola Normal, Oscar Thompson foi homenageado no primeiro volume da coleção *Escola Nova Brasileira: Esboço de um Sistema*. Em sua dedicatória, José Scaramelli (1931a, p. 5) o saúda como “meu maior mestre de didática. Preito de Admiração e Homenagem”.

Antonio de Sampaio Dória, mestre também de José Scaramelli, ingressou na Escola Normal de São Paulo como professor catedrático da cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, apresentando a tese *Princípios de Pedagogia* no ano de 1914. Editada e mandada publicar em anos subsequentes, a obra, como assinala Carvalho (2003), tornou-se um marco na tradição pedagógica por vincular a Pedagogia ao evolucionismo spenceriano.

Com a justificativa de que o método intuitivo devia ser empregado nas escolas por fundar-se na “lei de recapitulação abreviada”, oferecendo assim entendimento para que a educação recapitulasse no indivíduo o processo de evolução da humanidade, Sampaio Dória enraizava a prática docente no campo discursivo das prescrições metodológicas deduzidas dos fundamentos científicos e fazia sua obra tornar-se instrumento para solapamento da “pedagogia como arte” (CARVALHO, 2003).

Largamente difundido na época, a “lei de recapitulação abreviada”, então base do processo educativo, consistiu em princípio norteador das ideias pedagógicas formuladas por Carlos da Silveira e, ainda, à primeira publicação de José Scaramelli (1918), *Resumo de metodologia geral de ensino*.

Além desta obra referencial, Sampaio Dória foi autor de diversos livros sobre Psicologia e Pedagogia que obtiveram amplas tiragens e grande circulação no país. Dentre eles, observa-se: *Como se ensina* e *Como se aprende a língua* que, segundo

Carvalho (2002, p. 125), “parece terem tido a sua publicação e a circulação associadas aos objetivos e às estratégias de difusão da educação primária da Liga Nacionalista de São Paulo”.

Membros do conselho deliberativo da Liga Nacionalista de São Paulo, Sampaio Dória e Oscar Thompson (então Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo) participaram, respectivamente, da Comissão de Educação Cívica e da Comissão de Instrução Popular. Carlos da Silveira foi, da Liga Nacionalista de São Paulo, militante. Em seu artigo *Culto Cívico*, publicado na *Revista Normal de São Carlos* em dezembro de 1919, registrou seu vínculo na organização. Neste texto tratou de uma conferência realizada no *Polytheama* de Araraquara, em 7 de setembro de 1918, sob a incumbência da Liga Nacionalista para pregar a palavra da Pátria na data comemorativa do nonagésimo aniversário da Independência Nacional na “formosa, rica e progressista cidade” (SILVEIRA, 1919b, p. 7).

Como admitia, não havia recusa à ordem recebida, pois “soldados não discutem ordens”. Para o cumprimento de tal ordem e o desempenho do plano estabelecido pela Liga no ato de culto cívico, propunha-se com a referida preleção, disseminar um conjunto de ideias de elevados fins patrióticos para o aumento da cultura cívica entre o povo brasileiro (SILVEIRA, 1919b, p. 7).

Ao mesmo intento que Carlos da Silveira dirigia sua palestra – à difusão e ao cumprimento do plano da Liga nacionalista de São Paulo –, Sampaio Dória registrou seguir seus impressos: à mobilização cívica pelo soerguimento da moral pelo voto secreto, serviço militar obrigatório, combate ao analfabetismo e propagação da instrução (CARVALHO, 2002, p. 125). Como explica Carvalho (2002), foi em consonância a tais pressupostos e estratégias que Sampaio Dória delineou os objetivos da Reforma de 1920⁴², quando ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública.

Uma das mais importantes e controvertidas reformas já realizadas no ensino paulista – pelas inovações introduzidas e a implantação da escola alfabetizante de dois anos, com garantia minimamente de sua extensão a todas as crianças –, a Reforma de 1920 foi marco inaugural do movimento de renovação educacional do país. Como ressalta Hilsdorf (1998), embora tivesse o curso de sua implantação alterado com a exoneração de Sampaio Dória em 1922, assumia-se o controle e a padronização dos procedimentos pedagógicos, o reforço da inspeção escolar e a criação das delegacias

⁴² Reforma que teria sua implementação pelo Decreto n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920, sendo revogada em 1925.

regionais de ensino, assim entendidos – com base em decisões tomadas a partir de informes técnicos obtidos de dados do censo escolar e de adesão à Escola Nova, direcionados às novas fontes de cultura pedagógica sob a base da Pedagogia como ciência experimental.

A adesão às suas proposições – condição que fazia depender a efetivação e o sucesso da reforma –, como explica a autora, ao demandar a escolha de profissionais capazes de difundir seus princípios – principalmente, aqueles relativos aos métodos de ensino, considerados a chave da nova concepção de conhecimento –, para que pudessem dar conta do programa da reforma, implicou ao reformador colocar em postos chaves, administrativos e pedagógicos, da organização paulista,

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 (HILSDORF, 1998, p. 97).

Se, em vista da satisfação dessa condição no âmbito da reforma, Sampaio Dória, como revela Hilsdorf (1998), procedeu de modo a nomear Lourenço Filho para o cargo de professor da Escola Normal de Piracicaba, é provável ter indicado José Scaramelli – seu ex-aluno de Pedagogia e Educação Moral e Cívica, colega de classe de Lourenço Filho – para compor o escol de profissionais que daria materialidade às proposições desta em 1920.

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), sendo, no ano seguinte, nomeado para o cargo de Diretor do Grupo Escolar de Pedreira (em 11 de agosto de 1920) (INSTRUÇÃO..., 1928). No período em que se compreendem os anos de 1923 e 1924, ocupou a direção da Faculdade Sampaio Dória. Embora não se tenham localizados documentos que tragam informações sobre esta instituição, há um registro na biografia de Sampaio Dória, elaborada por Carvalho (2002), que menciona que a Faculdade Paulista de Direito, posteriormente integrada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, foi fundada por Sampaio Dória.

Dada à ligação de José Scaramelli com o Sampaio Dória, pode-se alçar a hipótese de que a instituição de ensino superior criada por este reformador tivesse

relação com a Faculdade Sampaio Dória, inscrita na biografia de José Scaramelli elaborada por Melo (1954).

As biografias de Oscar Thompson e de Antonio Sampaio Dória, que se entrelaçam na formação de José Scaramelli, assim como as experiências profissionais e sociais deste e, também, de Carlos da Silveira, são elucidativas para se entrever o que representava a Escola Normal de São Paulo no período para a formação e a atividade profissional daqueles que nela se diplomaram. Reduto cultural e intelectual, como ressalta Monarcha (1999), ali atuou e formou-se parte dos intelectuais de diferentes épocas. Em vista de seu padrão de excelência e de respeitabilidade – ao qual foram dispensados grandes investimentos e uma série de concessões e de garantias à seus profissionais –, a instituição centralizou fenômenos de aspiração e de concentração. A duplicação dos vencimentos e a asseguaração de certas vantagens por tempo de serviço, previstos aos professores normalistas na Reforma de 1892, fez dela reduto que atraiu homens maduros e experientes, que atuaram em funções docentes e administrativas nesses primeiros tempos (ANTUNHA, 1976, p. 155).

De elevado nível de estudos, dispondo de um quadro de profissionais composto por indivíduos dos mais qualificados, instituição única no país instalada, aparelhada e organizada para a formação de bons professores, a Escola Normal de São Paulo foi responsável pela difusão de saberes e de procedimentos vazados nos modernos preceitos da pedagogia da época. Depositária das possibilidades de um ensino de mais alto padrão, constituiu-se como objeto de anseio de candidatos à carreira do magistério, oriundos de diversas regiões do estado e do país. Decorrente do progressivo aumento de sua procura, com maiores habilitações exigidas nos exames de admissão do instituto, o instituto proporcionou limitada absorção, com a clientela que seria considerada a mais bem preparada do país (TANURI, 1973).

Instituição singular, obteve foro de instituto de ensino superior na República e passou a se destinar à formação de pessoal qualificado para o segundo grau de ensino e para os cargos técnico-administrativos do sistema público da instrução. Conquanto o fornecimento de pessoal titulado para o magistério primário ficasse sob a responsabilidade principal das escolas complementares, a Escola Normal de São Paulo, como ratifica Tanuri (1973), se manteve como instituição à parte, de limitada contribuição para o magistério primário.

Além de pequeno o número de seus egressos, relata a autora, parte deles se dirigiria aos “cargos administrativos do ensino ou para o magistério em outros níveis,

permanecendo pouco tempo no ensino primário (TANURI, 1973, p. 127). Monarcha (1999, p. 210), ao discorrer sobre os alunos que concluíam o curso normal da Escola Normal de São Paulo, reitera que, integravam estes o escol do professorado paulista que exerciam o magistério em escolas complementares e ginásios e ocupavam os cargos técnico-burocráticos da instrução pública, como inspetores distritais de ensino, inspetores gerais, diretores de escolas-modelo e de grupos escolares. Conjuntura que, por sua vez, se traduziu nas trajetórias profissionais e sociais de Carlos da Silveira e de José Scaramelli.

3.2 Experiências profissionais e sociais

Carlos da Silveira iniciou o magistério primário como professor da Escola Isolada da Freguesia do Ó, em 1904, sendo removido para o exercício do cargo de direção das Escolas Reunidas da Avenida Paulista, em 1907, e, em 1909, do Grupo Escolar da Avenida Paulista (MELO, 1954). Pelo Decreto de 7 de fevereiro de 1912⁴³, em cumprimento ao disposto na Lei n. 1.308, de 30 de dezembro de 1911, foi nomeado secretário da Escola Normal de São Carlos (criada no ano de 1911), assumindo o cargo em 9 de fevereiro de 1912⁴⁴ (SÃO PAULO, 1912). Nesta atividade permaneceu até 6 de fevereiro de 1913, quando foi designado para assumir a cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na mesma instituição, em 10 de fevereiro de 1913. Nesta, atuou simultaneamente como professor substituto de Psicologia e Pedagogia, participou de bancas examinadoras de dois concursos para o provimento da cadeira de Geografia da escola e exerceu as funções de Secretário da Sociedade de Estudos e Conferências, Presidente da Comissão dos Escoteiros e membro da Comissão de Redação da *Revista da Escola Normal de São Carlos* (MELO, 1954).

A partir do Decreto de 4 de fevereiro de 1921, deixou a cadeira de Psicologia e Pedagogia Escola Normal Secundária de São Carlos para reger em comissão a mesma cadeira na Escola Normal do Brás (SÃO PAULO, 1921b). Três meses depois, em 4 de maio de 1921, publicou-se no Diário Oficial do Estado de São

⁴³ Lei que prevê a criação de uma Escola Modelo anexa à Escola Normal Secundária de São Carlos para a formação de duas classes por ano (uma para cada sexo) até o 4º ano (SÃO PAULO, 1912a).

⁴⁴ Pelo mesmo decreto, assume junto a ele, nos respectivos cargos: professor Annibal Francisco Caldas (auxiliar do diretor); José de Camargo (ora oficial da secretária, passou a exercer o cargo de bibliotecário) e Albano Braga (oficial de secretaria) (SÃO PAULO, 1912a).

Paulo sua nomeação para o exercício, também em comissão, de Diretor da mesma instituição, em substituição à Roldão Lopes Barros, exonerado pelo mesmo decreto. (SÃO PAULO, 1921a).

Entre 1920 a 1923 participou, como membro da comissão examinadora, de dois concursos para o provimento de cadeiras das escolas primárias em São Paulo. Em 1925, assumiu os cargos de professor de Didática e de professor interino de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo. No mesmo ano, tornou-se professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Campinas. Em 1928, desempenhou a função de inspetor da Escola Normal Livre do Colégio Santa Inês e, em 1930, ocupou a cadeira de Psicologia e Pedagogia no curso normal do Instituto Pedagógico. Em 1931, participou como membro da comissão examinadora de candidatos ao cargo de professores e inspetores de Escolas Normais Livres e, em 1933, tornou-se catedrático de História da Civilização do Instituto de Educação (MELO, 1954).

José Scaramelli, tendo iniciado o magistério em 5 de fevereiro de 1919, na 2ª Escola Isolada Masculina Urbana de São Joaquim da Barra⁴⁵, ao deixar seu lugar de funcionário dos Correios e Telégrafos, exerceu a Direção do Grupo Escolar de Orlandia⁴⁶, do Grupo Escolar de Pedreira, (ago/1920), do Grupo Escolar de Pereiras (jan/1925-abril/1928), do Grupo Escolar de Ourinhos⁴⁷ (abril/1928-fev/1929), do Grupo Escolar de Santo Antônio da Alegria (jan/1931-1932), da Escola Normal Oficial Estadual “Conselheiro Rodrigues Alves”, em Guaratinguetá (1932-1934) e do Externato Sul Americano (1936-1937).

Atuou como professor da cadeira de Educação na Escola Normal Livre Imaculada Conceição, em Mogi Mirim (set/1945-jan/1949) e da cadeira de Pedagogia e História da Educação na Escola Normal Oficial de Rio Claro (jan/1949-mar/1949). Em 10 de março de 1949, foi declarado à disposição do Departamento de Educação, órgão no qual prestou serviços até o dia de seu falecimento, em 25 de março de 1955, na cidade de Guarulhos.

Ainda no ano de 1951, seu nome aparece na lista de candidatos inscritos no Concurso de Diretores de Ginásios do Interior para a Remoção do Magistério

⁴⁵ Indícios sobre sua passagem por esta instituição podem ser verificados no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 18.05.1919, p. 3.083 (SÃO PAULO, 1919).

⁴⁶ Nos documentos consultados, a data de sua permanência nesta instituição não foi localizada.

⁴⁷ INSTRUÇÃO Pública. **Folha da Manhã**, São Paulo, 13 de abril de 1928, n. 1051, Primeiro Caderno p.11.

Secundário e Normal, publicado no Jornal *Folha da Manhã*, na seção *Administração e Ensino*, sob a colocação 60,80⁴⁸ (INSTRUÇÃO..., 1928; SÃO PAULO, 1919, 1960; RECORREM..., 1951; MELO, 1954; CAMARGO, 2000; SILVA, 2013).

Instruídos nos então modernos e científicos processos didáticos e métodos de ensino, dispondo de largo tirocínio profissional, Carlos da Silveira e José Scaramelli foram figuras do magistério paulista, representantes de uma vanguarda que se projetou em todo o território nacional, não apenas, como relata Monarcha (1999, 2010), no âmbito da educação e da cultura como, também, na arena política, propagando ideais, organizando serviços, disputando o controle e o destino do ensino público brasileiro e forjando a mentalidade educacional hegemônica em diferentes épocas. Porta-vozes credenciados das inovações pedagógicas, contribuíram para a elaboração e a disseminação de teses sobre a realidade social, educacional e cultural brasileira.

3.2.1 A projeção nacional: missões de professores paulistas

Legitimados pela competência pedagógica adquirida na Escola Normal de São Paulo e pelo largo tirocínio profissional acumulado no exercício em escolas normais e grupos escolares paulistas, Carlos da Silveira e José Scaramelli foram, ao longo de suas carreiras, indicados às autoridades de outros estados da federação para compor comissão reservada à implementação de reformas em seus respectivos sistemas de ensino no período da Primeira República. Foi assim que, em 1911, quando José Rodrigues da Costa Dória, governador de Sergipe, tencionando reformar o ensino secundário (Atheneu Sergipense), o primário e a instrução técnico-pedagógica (Escola Normal) de seu estado, recorreu ao Diretor Geral do Ensino de São Paulo por intermédio de seu deputado federal, Dr. Pedro Rodrigues da Costa Dória, para a contratação de um professor paulista para a execução da tarefa, foi-lhe sugerido o nome de Carlos da Silveira.

Como professor em comissão, Carlos da Silveira chegou em Aracajú, capital do estado, em 5 de agosto de 1911, quando, então, foram-lhe apresentados os planos elaborados pelo governo estadual para a reorganização da instrução pública.

⁴⁸ 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.

Após dar-lhes alguns “retoques” – como declarado por ele em artigo –, iniciou imediatamente os trabalhos de reforma na Escola Normal e do Grupo Modelo Anexo (SILVEIRA, 1917c).

Segundo explica Nascimento (2003, 2006), o plano a ser implementado por Carlos da Silveira para a reforma da instrução pública sergipana previa a organização dos serviços de inspeção escolar, a construção de grupos escolares, a remodelação dos ensinos normal e secundário e a adoção dos novos métodos de ensino. Previstas pelo Decreto n. 563, de 12 de agosto de 1911, estas medidas – explica Nunes (1984) – visavam adaptar o ensino secundário a Reforma Rivadávia Correia, ao mesmo tempo em que se buscava dar uma nova organização global ao sistema educacional do estado. Articulado ao discurso de modernização pedagógica, na reforma sergipana se observaram-se os programas de ensino a adoção da Pedagogia Moderna mediante a implementação do método intuitivo, aprendido por Carlos da Silveira na Escola Normal de São Paulo (SERGIPE, 1911, 1912).

José Scaramelli e um grupo seleta de professores paulistas, a convite do governo de Pernambuco, foram, também, comissionados na Secretaria de Educação deste estado para auxiliar a implementação da reforma da instrução pública idealizada por Antonio Carneiro Leão, em 1929. Noticiado em diversos órgãos da imprensa, a exemplo do jornal *Folha da Manhã*, no qual o acontecimento foi registrado em 25 de janeiro de 1929, sob título *Professores paulistas vão reformar o ensino em Pernambuco: São Paulo continua a auxiliar a instrução em todo o país*. Relatava o artigo:

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).

Assumida por José Scaramelli, a cadeira de Didática foi introduzida, segundo concebia o reformador da instrução pernambucana, para oferecer experimentação de todos os métodos, verificação do êxito dos centros de interesse, dos

processos montessorianos, froebelianos, do manualismo na educação, da escola ativa, dentre outros (CARNEIRO LEÃO, 1928). Por entender que no primado do método, estes eram os meios eram meios importantíssimos para a condução das inovações e, ainda, que a cadeira de Didática representava a renovação pedagógica que havia de “formar o professor, com segurança técnica, feita de experiências”, Carneiro Leão (1928, p. 17-18) instituiu a criação de escolas de aplicação anexas às escolas normais, atribuindo-as a função de atuar como um verdadeiro laboratório, local de estágio e de pesquisa para prática do aluno-mestre.

De igual maneira, instaurou a cadeira de Didática, estabeleceu a exigência do pertencimento de um museu para observações e de uma biblioteca de obras pedagógicas modernas, prevendo-se aos normalistas “frequentar o curso de didática o maior tempo possível”, ler na biblioteca, observar no museu, construir material didático, assistir a lições, fazer ou criticar planos de aulas. Fixou como condição para a ocupação da cadeira de Didática – a “cadeira por excelência preparadora do mestre” – que seus professores fossem os “mais adiantados e entusiastas”, dispostos a “sempre estudar e trabalhar muito”.

De notória competência, Carneiro Leão (1928) firmava, ainda, no texto de justificativa, a conveniência de o diretor da Escola de Aplicação ser o mesmo que o professor de Didática e que, na carência de profissionais da região que atendessem às exigências de qualificação para tais funções seria admitido como possibilidade, a contratação destes em outras localidades, podendo ser eles, nacionais ou estrangeiros. Com base nestas disposições, José Scaramelli foi requerido pelo governo pernambucano para ocupar a recém-criada cadeira de Didática da Escola Normal Oficial de Recife e dirigir simultaneamente a Escola de Aplicação Anexa à mesma.

Concernente à orientação da reforma, Carneiro Leão (1928, p. 13) – adepto da ciência psicológica e dos métodos ativos – estabelecia uma educação feita na observação, na experiência e na atividade manual, na qual se aproveitaria “sempre em cada disciplina, tudo quanto em relação com as necessidades correntes possa guiar a inteligência e a vocação”. Baseada na atividade construtiva, assinalava o reformador, havia de “servir-se dos métodos ativos pelos trabalhos manuais” e da “ação direta da criança nos labores da classe) (CARNEIRO LEÃO, 1928, p. 13).

A primazia da adoção desse sistema, como relatou José Scaramelli, tendo cabido a Pernambuco e sendo-lhe confiada, foi implementada no “grupo escolar modelo”, observando-se que aos alunos-mestres fossem oferecidos, ao lado das lições

teóricas, um “vasto campo para a realização da parte prática, observação direta, experimentação, verificação de resultados, etc.” (A REFORMA..., 1929, p. 3). Instruído nos modernos processos didáticos e procedimentos metodológicos da época, José Scaramelli, contratado por em execução os preceitos da Escola Nova no estado, relatou em um de seus livros que, quando lhe coube a honra de dirigir a Escola de Aplicação Oficial de Recife e organizá-la, nela se operou o mais sério ensaio desta pedagogia até aquela data no Brasil, tendo nela se visto “levantar a mais bela escola experimental que lhe foi dado a conhecer nesta formosa Terra de Santa Cruz” (SCARAMELLI, 1931a, p. 89).

Requisitados pela contribuição que, dados suas formações e experiências profissionais, ofereceriam à implementação de reformas e de remodelação de sistemas de instrução pública em outros estados, o empréstimo de professores como Carlos da Silveira e José Scaramelli – ou melhor, técnicos, como costumavam ser chamados – ficou conhecido por “missões de professores paulistas” (MONARCHA, 2010). Integravam elas o fenômeno identificado nas vozes de intérpretes da época por “bandeirismo paulista”.

Metáfora retomada do passado longínquo, que rememorava a ação e a heroicidade de seus bandeirantes no processo de expansão das fronteiras territoriais e de integração nacional, o “bandeirismo paulista” foi cunhado no âmbito da educação como signo a referendar o pioneirismo, a excelência e a projeção do sistema modelar de ensino paulista no cenário político nacional (SOUZA, 2007; ABUD, 1999; FERREIRA, 1999 e 2002). Referência constante em relatos de sujeitos da época, a alusão à imagem da excelência da educação paulista foi mencionada por Gilberto Freyre (2006) na obra *Tempo morto e outros tempos: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade (1915 - 1930)*. Afirmava ele que “São Paulo desde o fim daquele século começou a tornar-se notável por uma renovação de métodos de ensino e de técnicas de educação” (FREYRE, 2006, p. 369).

Helvécio de Andrade, instrutor da Instrução Pública em Sergipe e grande entusiasta do modelo das reformas do estado de São Paulo, sintetizou a superioridade e o pioneirismo do ensino paulista na I Conferência Nacional de Educação, realizada na cidade de Curitiba, declarando que São Paulo foi o “pioneiro dessa santa cruzada, recebendo dos Estados Unidos às primícias de um método capaz de desenvolver a inteligência e promover a sua divulgação no Brasil” (ANDRADE, 1997, p.198).

Carneiro Leão (1918), revelou a admiração do vanguardismo da instrução pública paulista, guardada de suas observações e impressões de viagens que fizera ao estado, ainda enquanto estudante de direito, sugerindo o motivo da escolha destes profissionais para a implementação de reformas educativas:

a ação fecunda da educação paulista foi hipnótica sobre o meu espírito. E felizes os que, vendo e compreendendo o futuro magnífico que aqui se elabora, sofrem o influxo de São Paulo, porque esses terão um surto novo na sua vida, uma nova diretriz no seu destino. Ou convidam-se educadores de São Paulo para que criem a educação popular brasileira, ou ter-se-á de mandar à América do Norte, à Inglaterra ou à Suíça, os nossos mestres, para estudarem e adaptarem, nos seus Estados, o que de interessante e facilmente aplicável encontrarem no estrangeiro (CARNEIRO LEÃO, 1918, p. 20).

Saudada como “expressão de orgulho regional” e “traços do progresso e da importância de São Paulo no país”, as missões de professores paulistas foi relatada por intérpretes da época (SOUZA, 2011, p. 132). Sobre o tema, Carlos da Silveira (1917c, p. 240) pronunciava:

não tem sido poucos os professores primários do Estado de São Paulo que tem ido a outras regiões da República “organizarem escolas e deixarem-nas funcionando de acordo com o que a experiência adquirida há indicado como o mais viável” [...]em matéria de ensino propriamente e nas questões de administração escolar”.

Renato Sêneca Fleury (1946, p. 183), nome destacado no cenário educacional, no artigo *Missões de professores paulistas*, publicado no *Diário de São Paulo* e transcrito na *Revista Educação*, registrou:

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.

A projeção da escola paulista como sistema modelar a servir de referência às iniciativas de reformas educacionais aos demais estados, como explica Carvalho (2007), deveu-se à lógica que presidiu sua institucionalização. Segundo Monarcha (1999), esta singularidade desenvolveu-se por meio da prática de observação

da arte de instruir, modelarmente exibida nas Escolas-modelos e nas Escolas Normais por hábeis mestres, detentores dos segredos da Pedagogia Moderna, cujos princípios eram difundidos por seus diplomados nos Grupos Escolares mediante a aplicação do método intuitivo, estabelecendo-se assim a organização e a renovação do ensino paulista.

Sintetizadores da modernidade pedagógica, os Grupos Escolares congregavam o ensino seriado, a progressividade da aprendizagem, a homogeneização das classes e a reunião destas em um único edifício sob uma única direção e a orientação do método intuitivo (baseado na simplicidade, análise, progressividade e formalismo do ensino, memorização, autoridade, emulação e intuição) (REIS FILHO, 1995; SAVIANI, 2007).

Como salientam Nascimento (2003) e Souza (2011), comporiam a fórmula do bem-sucedido sistema modelar de ensino paulista: a instalação de novos estabelecimentos de formação de professores e dos Grupos Escolares; a organização pedagógica fundada nos princípios da Pedagogia Moderna; a adoção do método intuitivo como orientação oficial às escolas; a propagação dos métodos de ensino e das práticas pedagógicas pela Escola-modelo anexa à Escola Normal junto aos significativos índices de expansão obtidos no seu sistema de ensino público; a expressiva atuação da inspeção técnica (responsável por produzir a uniformização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar); a monumentalidade de suas edificações e o provimento material (mobiliário e materiais didáticos).

Conjugada às estratégias destinadas ao fortalecimento do aparelho escolar paulista como referência modelar – tais como publicações⁴⁹ elaboradas por

⁴⁹ Dentre elas Souza (2011) cita os *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, criados pela Inspeção Geral da Instrução Pública, e a *Revista de Ensino*, órgão Beneficente do Professorado Paulista. Nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, esclarece Souza (2011, p. 130), eram apresentados dados detalhados fornecidos pelos inspetores gerais sobre as atividades desenvolvidas e balanços avaliativos dos problemas e soluções encaminhadas. Nele também se encontrariam inúmeras páginas consagradas às instituições modelares de ensino do Estado (tais como: fotos; informações sobre suas criações, instalações, número de alunos, a composição do corpo administrativo e pedagógico (docentes) e as condições dos edifícios) que ilustravam o “quadro revelador do empreendedorismo do Poder Público no campo da Educação”. Na *Revista de Ensino*, destinada a atualização dos professores mediante a difusão de indicações periódicas e discussões relacionadas ao ensino, Souza (2011) destaca a colaboração dos professores à consagração da representação da excelência. Ao elaborarem as seções: *Os nossos edifícios escolares* e o *Pantheon Pedagógico*. Na primeira publicavam: notificações sobre a instalação das instituições modelares do Estado, destacando a estrutura física dos edifícios e à descrição pormenorizada das solenidades de inauguração, da programação de eventos e os discursos proferidos. A segunda seção era composta por: “resenhas, memórias, biografias e textos em homenagem a professores de destaque, políticos que contribuíram com a educação pública e pedagogos de renome internacional” (SOUZA,

órgãos oficiais e associações de professores destinadas a “divulgar os avanços da educação no estado, as quais ofereceriam informações de conjunto do aparelho escolar por meio de estatísticas atualizadas” (SOUZA, 2011) –, esta fórmula, como atestam Nascimento (2003) e Monarcha (2010), ultrapassaria as fronteiras paulistas, encantando governos de diversos constituiriam estados da federação.

Empenhados no ideal republicano de reforma da educação popular e entusiasmados com as iniciativas que irradiavam de São Paulo e ganhavam visibilidade junto à opinião pública, as autoridades fomentaram visitas comissionadas e viagens de estudos de seus intelectuais às instituições de ensino paulistas com o objetivo de apreenderem os conteúdos administrativo e pedagógico das reformas ali implementadas (NASCIMENTO, 2003; MONARCHA, 2010; SOUZA, 2011).

Os relatórios de viagens, as cópias e os materiais de ensino trazidos aos seus respectivos estados de origem, como expõe Souza (2011, p. 132), ao revelarem-se, entretanto, insuficientes, precisaram contar com o exemplo cotidiano, isto é, com a intervenção de profissionais legitimados pela competência técnico-pedagógica e profissional: professores formados e atuantes no magistério público paulista, como Carlos da Silveira e José Scaramelli.

“Interessados em ‘importar’ professores paulistas”, governadores dos demais estados da federação encarregaram-se das intermediações políticas. Acorreram ao governo de São Paulo, solicitando-lhe indicações de seus melhores professores para superintenderem ações em diversos níveis de seus sistemas de ensino e organizarem suas instituições conforme o modelo paulista (SOUZA, 2011, p. 132). Por meio destas intermediações, Carlos da Silveira e José Scaramelli foram recomendados pelas autoridades políticas paulistas para comporem as comissões em diversos estados brasileiros destinadas a tais fins (NOTAS, 1914; NASCIMENTO, 2003, 2006; MONARCHA, 2010; SOUZA, 2011).

Personagens de relevância no contexto educacional da Primeira República brasileira, aqueles professores, projetados como ícones da excelência das instituições de ensino paulistas, mais que agentes de disseminação nacional do modelo escolar de seu estado, foram, nas vozes de observadores da época, convertidos na figura histórica do bandeirante: alegoria que os elevou a um patamar que excede os limites da realidade concreta e margeia a esfera do mito.

2011, p. 130). As narrativas e registros publicados em periódicos como estes, serviram, segundo a autora, para reafirmar a referência modelar da educação paulista, construindo em torno desta uma representação.

Compostas por descrições sublimadas dos méritos e êxitos individuais, as narrativas que registram as “missões de professores” ou o abordam o “bandeirismo paulista” revelam biografias pedagogizadas ilustrativas da edificação e consagração do mito. Nos relatos que enunciam, reforçam as virtudes características do “magistério bandeirante”⁵⁰ e legitimam o êxito do modelo escolar de São Paulo.

O enfrentamento das dificuldades e das adversidades pelas quais passam estes profissionais no cumprimento de suas missões em prol da causa da educação⁵¹ são assinaladas como uma espécie de provação, cuja superação é presumida como sendo somente possível graças aos atributos peculiares encerrados pela plêiade de professores: abnegação e desprendimento, determinação, entusiasmo e infatigabilidade; conjugados à competência técnica (conhecimento dos hodiernos processos e métodos pedagógicos) e o tirocínio pedagógico, adquiridos em sua formação e por meio de experiências práticas, como normalistas da Escola Normal da capital ou do interior paulista, como professores primários, diretores de grupos escolares e/ou escolas normais e inspetores de ensino; eis as qualidades que consubstanciam o magistério bandeirante.

Conhecimento do novo e do moderno, somado à experiência prática adquirida nas escolas modelares paulistas, que o magistério bandeirante leva para todo o território nacional em suas missões, sintetizam nestes registros a marca do reformismo inovador do “bandeirismo paulista” (SOUZA, 2011, 137). Não por acaso, seus conteúdos são permeados por relatos que apresentam o conjunto de iniciativas e de inovações que foram adotadas e/ou introduzidas por estes professores quando participaram à frente ou em auxílio de reformas. Vista sob a ótica dos méritos e das experiências bem-sucedidas, estas fontes velam elementos de contradição, que se traduziram em meio a limites, embates, divergências e fracassos com os quais estes professores paulistas de depararam na realidade concreta educacional brasileira do período, falseando desta forma a reconstrução histórica.

Incorporadas a estudos mais críticos e problematizadores sobre as missões e a atuação do magistério paulista em outras regiões do território nacional, estes têm evidenciado uma outra face acerca das “missões de professores”, do “bandeirismo paulista” e do “magistério bandeirante”, imputando-lhe um caráter mais concreto para que se possa vislumbrá-los em relação e em função da realidade objetiva.

⁵⁰ Expressão utilizada por Souza (2011).

⁵¹ Tais como: a precariedade das condições de trabalho, dos prédios onde funcionavam as escolas, a falta de orientação didática etc.

Azevedo (2010), ao tratar da implantação da reforma educacional sergipana em 1911, informa que Carlos da Silveira, requerido pelo governo do estado para levar a cabo a implementação desta, enfrentou grande oposição antes mesmo de sua chegada em Sergipe. Sua contratação, como relata a autora, foi criticada pela imprensa, que questionava a necessidade de se designar um professor externo ao estado para colocar em prática a reforma da instrução. Na carta que escreveu a José Calazans sobre sua estadia em Sergipe, aludindo à sua participação na reorientação da instrução pública sergipana, Carlos da Silveira comentou ter enfrentado alguns obstáculos para a realização da obra da reforma, como problemas financeiros e o “isolamento decorrente das comunicações raras e difíceis”, que deixava a “população com um conceito falso relativamente a suas necessidades” (AZEVEDO, 2010, p. 143).

Como um estrangeiro em Sergipe, alguns de seus atos foram considerados estranhos e tornaram-se alvos de críticas, oposições e resistências. Como exemplifica Azevedo (2010), Carlos da Silveira, ao ter concedido a autorização à população para frequentar o jardim Olímpio Campos durante os recreios, teve esta medida interpretada como um abuso de poder pelo desembargador Teixeira Fontes, intendente municipal de Aracaju, ao qual decorreu o ofício de 03 de outubro de 1911, que proibia a entrada no período do recreio de alunos e professores da Escola Normal e dos Grupos Escolares Modelo e Central no jardim Olímpio Campos, localizado em frente aos prédios escolares. Segundo o fiscal encarregado da vigilância do jardim público da cidade, este teria trazido o acontecimento no dia anterior

ao conhecimento do sr. Intendente que, informado pelo pessoal interno, verificou que os alunos que frequentam as aulas do prédio, cuja porta secundária dá saída para o jardim, achavam-se todos no interior do mesmo, acompanhados das exmas. Educadoras, que declararam estarem as crianças em recreio. O sr. Intendente autoriza-me a declarar-vos que estranhou esse procedimento de quem quer que seja aconselhar o recreio das crianças no jardim público. [...] No jardim têm ingresso todos, a horas determinadas, mesmo á noite, até as crianças, mas sob as vistas dos empregados, que sabem cumprir os seus deveres e tratar com os visitantes. / Não pode, porém a administração superior concordar que se pretenda tornar o jardim do povo também o lugar de recreio de crianças escolares, máxime sem audiência de quem é responsável por sua conservação. (AZEVEDO, 2010, p. 143)⁵².

A oposição ao professor paulista, como ressalta Azevedo (2010), ao ter-se mostrado firme, fez com que ele não chegasse a concluir a sua obra em Sergipe. Ao

⁵² Ofício do cidadão Hermenegildo Leão, secretário da Intendência Municipal de Aracaju, de 3 do corrente mez, ao Director da Instrução Publica, publicado em **O Estado de Sergipe**, Aracaju, 04/10/1911, n. 3668, p. 2.

descrever o artigo que Carlos da Silveira elabora para *O Estado de Sergipe* com o intuito de discutir a problemática da reação contra o professor paulista, a autora registra que “os opositores do governo Rodrigues Dória, não encontrando motivos para acusá-lo, buscavam ferir o profissional da educação solicitado ao governo de São Paulo” (AZEVEDO, 2010, p. 145).

Conforme esclarece Azevedo (2010, p. 145), o jornal atribuía as críticas emitidas em relação à contratação de um profissional externo ao estado à imperante malandragem sergipana “faminta de uma infeliz coligação ávida pelos empregos públicos”, que acusava o professor paulista de ser detentor de um alto salário. Segundo mostrava o jornal: “havia um questionamento sobre os custos da contratação do professor paulista, que recebia 800\$000 por mês” e, mesmo, tendo Carlos da Silveira procurado esclarecer o fato – atribuindo as condições estabelecidas em sua contratação como determinadas pelo estado de São Paulo, que teria proposto as mesmas remunerações “já fixadas para os professores contratados por outros Estados, podendo, no caso de prorrogação contratual, tais condições serem alteradas”, as quais foram aceitas por Sergipe. Tudo, no entanto – como ressalta Azevedo (2010, p. 145) –, parecia nulo para uma certa oposição, que resistia diante da ideia do Dr. Rodrigues Dória

ao invés de ter passado a direção do ensino a alguém sem a devida competência, ter posto à frente dos serviços de instrução um homem habilitado, estranho a Sergipe, preocupado simplesmente com o zelo de seu nome e com o serviço à frente do qual se encontrava, para o qual dispensava praticamente todo o seu dia, uma vez que dirigia a Instrução Pública, a Escola Normal e os dois Grupos Escolares (AZEVEDO, 2010, p. 145).

O afastamento de Carlos da Silveira, no entanto, como registra a autora, teria provocado um mal-estar entre as alunas normalistas, que teriam se manifestado no dia seguinte à rescisão do contrato com protestos entremeados de vivas ao professor paulista nos quadros-negros das salas de aula (AZEVEDO, 2010, p. 145). No retorno a São Paulo, Azevedo (2010) relata que a *Revista de Ensino* registrava a seguinte:

Infelizmente, porém, não pode ver terminada a tarefa, por motivos independentes de sua vontade: a mudança de governador operada naquele Estado veio embaraçar o prosseguimento de tão patriótica empreitada. Entretanto, o que lá foi feito, é bastante para demonstrar o quanto seria profícua para a instrução pública do Sergipe a ação do Sr. Dr. Carlos da Silveira, si lhe fosse permitida a execução do seu bem elaborado programa. (HONROSAS, 1911, p. 226).

Carlos da Silveira, ao emitir análise sobre sua experiência em Sergipe, explicava em seu artigo *Missões de professores paulistas* que,

um fato salta logo aos olhares do observador e é o excessivo regionalismo de certos habitantes, patricios nossos, não permitindo um recebimento como convinha fosse feito aos que de uma zona vão a outra levando o ânimo do de trabalhar, mais nada. Muitas ninharias, aparecem as intrigas maçantes se levantam, a politicagem sórdida volta-se para o *estrangeiro* (!) a quem se atiram, nos jornais, artiguetes insultuosos e semelhantes produtos da imprensa. Não se diga que nos devemos colocar acima destas coisas; não, há dúvida que assim é, mas também é certo que, por detrás da lama, muita má vontade se oculta e isto aborrece; ademais todo o intrigante e caluniador tem o seu pouco de psicologia para saber que não já juízo, falso que seja, que não deixe traço no espírito alheio e, assim, contrariam contrariam-nos sobremaneira. (SILVEIRA, 1917c, p. 242 - grifo do original).

Concluía que

esta via nova consiste em mandarem os Estados que pretenderem ficarem a par da situação do ensino aqui, uma turma de três a quatro mestres primários, observadores, a fim de que vejam as nossas casas de instrução pública, o grau de progresso das mesmas e a sua influência no meio social; apreendam o que houver de melhor no nosso organismo escolar e, de volta às suas terras, adotem o que seja adaptável e se constituam núcleos das ideias que formaram quanto ao nosso ensino e sua eficiência. (SILVEIRA, 1917c, p. 242).

Exemplos como o de Carlos da Silveira são observados em inúmeros relatos relativos às missões de professores paulistas. Silva (2013), ao analisar a atuação de José Scaramelli na reforma pernambucana (1929), retomou as vozes dos memorialistas da época, evidenciando algumas das controvérsias fomentadas pelas renovações metodológicas introduzidas em uma província que, como dizia Gilberto Freyre (2006), era apegada a convenções. Sobre a reforma, Gilberto Freyre, em seu livro *Tempo Morto e Outros Tempos: Diário de Adolescência e Primeira Mocidade (1915 – 1930)*, comentou:

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 (FREYRE, 2006, p. 295).

O alvoroço causado pelos preceitos renovadores previstos pela reforma de Carneiro Leão a serem executados pelo grupo de bandeirantes paulistas foi também destacado por Lemos Filho (1960), no livro *Clã de Açúcar*. Embora extenso, o trecho citado é importante por traduzir o clima da época. Descrevia o autor que

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 Tijipió. 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 (LEMOS FILHO, 1960, p. 211).

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

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 inexacta. 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. Confirmando 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.

Em jornais da época, versos sarcásticos foram publicados. Lemos Filho (1960, p. 213), em sua coleção de “literatura de tostões” relembra alguns deles. Em relação a José Escobar, expunha:

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, relatava:

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 original).

Sobre a violenta oposição e reação que os preceitos da reforma enfrentaram, Gilberto Freyre (2006, p. 297) destacou:

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, grifos do original) salientou, ainda, que, as dificuldades e resistências que os condutores da reforma pernambucana se defrontaram já eram esperadas por uma série de fatores. Como indica, dentre eles teriam contribuído:

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*".

A maneira como foi conduzida a disciplina de Anatomia e de Fisiologia Humanas, segundo Araújo (1991), também teria engendrado enorme polêmica. Ao ter introduzido elementos de educação sexual – assunto bastante controverso para a época –, tornou-se alvo de contundentes críticas pela imprensa local, gerando um verdadeiro impasse que chegaria até a ameaçar o governo. Segundo a autora, para a exoneração de José Scaramelli, pesaria, ainda, 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) –, decorrente de mudanças suscitadas pela Revolução de 1930 (ARAÚJO, 1991).

Como relatou Gilberto Freyre (2006, p. 296), numa tentativa de reverter o quadro de insatisfação perante a crise suscitada pelas renovações metodológicas introduzidas pela reforma, Estácio Coimbra teria-o convidado para “dirigir do alto” a execução desta. No entanto, alegando ser “impossível, com esses bobalhões em atividade”, declinou o convite. Diante da recusa, Estácio Coimbra, acrescenta o autor, viu-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” (FREYRE, 2006, p. 296).

Adstrita à sustentação política e administrativa dos governos, a permanência desses professores nas reformas de outros estados estaria, assim, relacionada. Conforme registrou Carlos da Silveira (1917c) em artigo, com a mudança do governo sergipano, em 24 de outubro de 1911, solicitou a rescisão de seu contrato, antecipando seu retorno ao estado de São Paulo, quando passa a atuar como professor no Instituto Pedagógico. Em meio ao cenário convulsionado da reforma pernambucana, aconteceu o mesmo com José Scaramelli, que retornou ao estado de origem um após sua partida (1931), quando, então, assume cargos de direção em Grupos Escolares e Escolas Normais do interior paulista (SILVA, 2013).

De acordo com Nascimento (2003, p. 150), nem mesmo a crise vivida pelo modelo paulista de ensino na década de 1920 – decorrente do processo de corrosão gradativa da “lei de recapitulação abreviada⁵³”, cujas motivações políticas, sociais e

⁵³ Princípio que fundamenta as opções didáticas oficiais em favor do ensino intuitivo e do método analítico do ensino de leitura (CARVALHO, 2007).

econômicas confluíam para o chamado “entusiasmo da educação” – e a crise oligárquica podem ser apontadas como um “declínio desse interesse dos intelectuais da educação brasileira pelas decisões de política educacional tomadas no planalto paulista”.

Como acrescenta Souza (2011, p. 131), não poderia, da mesma forma, ser arrolado o quadro de deficiências, pouco lisonjeiro – minuciosamente apontado e atestado pelos dados do censo realizado por Sampaio Dória em 1920 e pelos depoimentos compilados no Inquérito da Instrução Pública de 1914 e 1926, produzidos por Fernando Azevedo⁵⁴ –, das vicissitudes da educação paulista, pois não chegaram a denegrir a imagem consolidada em torno das instituições modelares existentes nesse estado, continuando os professores paulistas serem solicitados a participarem de processos de reforma e de remodelação da educação pública em todo o país e conformarem suas respectivas instituições e aparelhos de ensino à referência modelar da escola paulista durante toda a Primeira República e mesmo em anos posteriores⁵⁵.

Na situação de crise oligárquica, como explica Carvalho (2007, p. 233), a abertura de espaço para a intervenção técnica dos profissionais da educação, tornou-se uma questão política, pois significava a projeção dos promotores paulistas no cenário nacional na disputa oligárquica. Esta prática, conjugada ao envolvimento de seus técnicos em iniciativas que proporcionava visibilidade em meio à imprensa e à opinião

⁵⁴ O inquérito de 1914, trazendo em suas páginas relatos proferidos em sua grande parte por especialistas e por professores vinculados diretamente ao contexto escolar, retrataria as deficiências, limites e dificuldades enfrentados pela instrução pública do estado de São Paulo no período. No quadro que desenham, apontam a insuficiência de proventos destinados pelo estado à educação, resultando na falta de recursos para a criação de escolas em número suficiente para atender a toda a população em idade escolar, para o provimento das escolas e para a remuneração do magistério público, cujas consequências incidiam na pauperização das condições materiais das escolas (precariedade dos prédios, senão, a inexistência; falta de higiene e saneamento; não dotação de mobiliário e materiais didáticos suficientes e adequados), na precarização do trabalho do professor (insuficiência de vencimentos, tendo ainda que subsidiar com os próprios rendimentos o aluguel e a manutenção das escolas/salas de aula) e no grande número de crianças que permanecia fora da escola, aumentando as estatísticas de analfabetismo no país. Sendo a educação, um direito garantido na constituição do país e bandeira assumida pelos partidários da República, o panorama tingido pelos pareceristas do inquérito de 1914 traz à tona o paradoxo da universalização da educação, no qual os objetivos declarados destoam dos objetivos efetivos, aqueles que se concretizaram na prática real. Somava-se a este cenário, segundo os entrevistados do inquérito, a desarticulação do sistema de inspeção, de fiscalização e da diretoria de ensino, implicando diretamente na ausência de unidade e uniformidade nas questões relativas ao método de ensino e à adoção de materiais didáticos. Salientava-se a falta de continuidade nos estudos das crianças, a deficiência na preparação dos professores, a falta de caráter pedagógico e específico da escola normal e o caráter elitista do ensino, no qual se destinavam maiores investimentos e benefícios aos grupos escolares, que serviam a uma parcela privilegiada da população, e menores, às escolas isoladas, justamente estas que careciam de maiores proventos, em função de reunir e dar instrução a maior parte da população primária (DORDAL, 1914; ESCOBAR, 1914; OLIVEIRA, 1914; PESTANA, 1914; THOMPSON, 1914b; RODRIGUES, 1914; VOSS, 1914; DÓRIA, 1920; AZEVEDO, 1937, 1960).

⁵⁵ Exemplo disto foi a missão liderada por Paulo Novais de Carvalho, em 1942, no Acre, com a incumbência de reformar o ensino primário e instalar a escola normal (MONARCHA, 2010; ROCCO, 1946).

pública – como inquéritos, conferências, cursos de férias e congressos – constituiu-se em procedimento que fazia ecoar o apelo modernizador das reformas para além do universo burocrático das providências legais, transformados em dividendo político que, maximizados na campanha pela causa cívica de redenção nacional pela educação processados nos grandes centros urbanos, eram capitalizados no jogo da disputa oligárquica por seus promotores. Foi 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 mediamente por meio de seus representantes na Presidência da República, que distribuem benesses a seus aliados eleitorais. Punham a 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).

Carlos da Silveira e José Scaramelli, ao constituírem-se enquanto membros partícipes das “missões de professores paulistas”, além da insígnia de porta-vozes do moderno que congregaram, passaram, também, a conferirem o status do “magistério bandeirante”: signos que lhes oportunizariam inserções em outros âmbitos sociais e profissionais.

Se os relatos e as análises apresentados oferecem um repertório para se compreender a projeção destes professores paulistas no cenário nacional, conferem, ainda, outro matiz ao fenômeno do “bandeirismo” e às “missões de professores” paulistas. Adversos ao que se registram nas biografias pedagogizadas, tributárias da mitologização destes, denotam um processo de difusão e de apropriação das ideias pedagógicas circunscrito em conflitos, resistências, limites, contradições e litígios, nos quais embates são travados entre o global e o local, entre o nacional e o regional, entre o “estrangeiro” e o “nativo”, entre a “tradição” e a “modernidade”, entre o “novo” e o “velho”, entre as normatizações oficiais idealizadas (pressupostas) e a realidade concreta da escola.

Complementadas com o estudo objetivo de base estatística, apresentado pelo recenseamento escolar realizado por Sampaio Dória em 1920, e por depoimentos compilados nos inquéritos produzidos por Fernando Azevedo nos anos de 1914 e de 1926 sobre a instrução pública de São Paulo, estas fontes revelam, ainda, lacunas e deficiências de ordem quantitativa e qualitativa da instrução pública daquele estado, delineando um quadro que permite supor que, mais do que um fenômeno educativo, o

“bandeirismo” e as “missões de professores” paulista, a despeito da importância que desempenharam em relação ao processo de circulação das ideias pedagógicas, constituíram-se sob um viés mitologizado.

Acionados por uma elite que, segundo Nascimento (2003), em meio ao jogo da disputa política afeita na Primeira República, dedicou-se a investir estrategicamente na organização de um sistema modelar de ensino, procurando erigi-lo como signo do progresso material e da modernidade que acompanhava o estado e disseminá-lo por meio da transformação da escola paulista em vitrine dos modernos métodos e processos didáticos da época a todo país e dos empréstimos de seus professores aos demais estados; os fenômenos abarcados, a partir do quadro esboçado pela cartografia proporcionada pela diversidade de fontes consultadas, revelam-se, então, enquanto estratégias utilizadas para a legitimação da pujança do Estado frente aos demais da federação e a conquista da liderança política no país, que ainda lhe era secundária. Desperdem-se de sua condição de mito para assumirem, desta forma, proporções mais concretas dentro do fenômeno educativo.

Carlos da Silveira e José Scaramelli, imersos em tal conjuntura – na qual as bases da sociedade brasileira foram abaladas em decorrência de transformações de ordem econômica, política, social e cultural – e aos seus processos inerentes, vêm estes traduzidos em suas experiências profissionais e sociais.

3.2.2 Inserções no círculo de debates educacional nacional e experiências sociais

Pertencentes à elite cultural e intelectual próxima ao círculo de poder do Estado, Carlos da Silveira e José Scaramelli figuram como personagens políticos e sociais, participando e contribuindo – embora não somente, mas sobretudo – com o debate educacional nacional da época. Nas fontes localizadas, observam-se, além de incursões profissionais, também, sociais. Carlos da Silveira teve seu nome indicado para representar São Paulo na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, na qual exerceu, também, a função de secretário. Ademais, foi representante na Reunião da Federação das Sociedades de Educação, realizada no Rio de Janeiro, no ano de 1930 e na VI Conferência Nacional de Educação, realizada no Ceará, em 1934 (MELLO, 1954).

Como articulista em jornais e em periódicos de ampla circulação no país, atuou em *O Estado de São Paulo*, *Jornal do Comércio*, *Diário de S. Paulo*, *Diário da Noite*, *Correio Paulistano* e *O País*, do Rio de Janeiro. Para o jornal *O Estado de São Paulo*, traduziu numerosos trabalhos educacionais e assinou o texto *Depoimento de um lente de Psicologia e Pedagogia* (1918), que fez parte do conjunto de depoimentos coletados por Monteiro Lobato para a elaboração de um Inquérito sobre o Saci-pererê de abrangência nacional. Lançado no *Estadinho* – edição vespertina do jornal *O Estado de São Paulo* – no ano de 1917, este trabalho, como explica Camargo (2008), foi realizado sob uma investigação científica e uma técnica de coleta inédita, com o objetivo de estabelecer os conteúdos lendários e comportamentais do personagem da cultura popular brasileira na perspectiva dos leitores do jornal, trazendo para o centro dos debates a questão do desenraizamento que, segundo seu organizador, afetava boa parte da intelectualidade da época. Contando com cartas enviadas de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do interior paulista, que guardavam uma diversidade e uma riqueza de depoimentos, este material, como relata a autora, foi compilado e publicado, em 1918, no livro intitulado *O Saci-pererê: resultado de um inquérito*.

Em periódicos educativos, Carlos da Silveira colaborou com *O Início* (do órgão do Liceu de Artes e Ofício), *Nevoas* (do Centro Normalista), *O Estudo*, *Revista do Brasil*, *Revista do Ensino* e *Revista da Escola Normal de São Carlos*. Dos impressos localizados, observa-se que, no período de vigência da *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916 a 1923), Carlos da Silveira publicou textos em todas suas edições, constando dentre eles artigos destinados à formação do magistério sobre questões relativas ao ensino normal e primário, à língua pátria e a unidade nacional, à história da instrução no Brasil e à cultura cívica e conteria. Em seus escritos constam, ainda, a transcrição do discurso que fizera por atribuição da Liga Nacionalista de São Paulo e a tradução de um folheto produzido pelas autoridades belgas, em 1921, para orientação de seu professorado quanto ao papel educativo da escola primária, sendo reproduzido na revista em duas de suas edições.

Na *Revista do Brasil* (1917), verifica-se, na seção *Resenha do Mez*, o texto *Missões de professores paulistas*, dedicado ao tema do bandeirismo paulista e à sua participação na reforma sergipana (1911). Na *Revista do Ensino* (1917-1918), constam os artigos *Da educação e dos educadores* e *Gremio Normalista 22 de Março*. O primeiro, publicado em duas de suas edições, aborda os fins da educação, requisitos necessários ao trabalho educativo (habilitação técnica do professor), colaboração da

família no trabalho escolar, a medicina pedagógica e sua ação no lar e na família, Gabinete de Antropometria escolar. O segundo, tendo continuação em outra edição, refere-se a uma conferência que proferiu como lente da Escola Normal de São Carlos.

Carlos da Silveira foi editor-chefe da comissão de *Redação da Revista Educação*⁵⁶, tendo publicado nela *A necessidade do estudo da língua moderna e Apontamentos para a história do ensino de São Paulo* (1929). Neste cargo, permaneceu até a data de 4 de novembro de 1930, quando foi dispensado pelo Secretário do Interior do estado de São Paulo. De cunho educacional, identificou-se, ainda, em sua bibliografia, o trabalho *Breve histórico sobre o ensino em São Paulo*, publicado em 1930 (SÃO PAULO, 1930; MELO, 1954; PINAZZA, 1997).

Além de membro da Liga Nacionalista de São Paulo, pela qual registra a conferência em comemoração ao aniversário da independência nacional, em Araraquara (SP), transcrita na Revista da Escola Normal de São Carlos, Carlos da Silveira atuou como sócio e articulista nos Institutos Histórico e Geográfico de São Paulo, Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte e de Estudos Genealógicos do Rio Grande do Sul. Ainda, como presidente do Grande Conselho Técnico do Instituto Genealógico Brasileiro, como diretor da Federação dos Institutos Genealógicos Latinos, como presidente do Instituto Genealógico de São Paulo, e pertenceu a muitas instituições culturais do Brasil e do estrangeiro (SILVEIRA, 1942; MOYA, 1956).

Pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo – instituição científica e cultural, da qual participou personagens do círculo de poder político (BITTENCOURT, 2004) –, Carlos da Silveira publicou em *Revista Genealógica Latina* e *Revista Genealógica Brasileira*. Como historiador, cronista, genealogista, ensaísta e biógrafo, vinculado aos demais institutos que pertenceu, produziu: *Biblioteca genealógica brasileira: Subsídios Genealógicos*⁵⁷ (1942); *Notas sobre uns cunhas do*

⁵⁶ Pinazza (1997) nota em sua tese que a partir desta nova conformação da Revista Educação, esta começa a apresentar no verso de sua capa a distinção entre os membros da Diretoria-Geral da Instrução Pública (Amadeu Mendes, João Toledo e Carlos da Silveira) e os representantes da Sociedade de Educação (Roldão de Barros e Lourenço Filho).

⁵⁷ No prefácio que escreve para *Biblioteca genealógica brasileira: Subsídios Genealógicos*, Carlos da Silveira (1942) relata que, em 1939, recebeu de Honório de Sylos, Secretário da Redação do Correio Paulistano, o convite para compor alguns artigos de genealogia destinados ao jornal, o qual teve a ideia de realizar a série hebdomadária dos Subsídios genealógicos, cujo primeiro bloco de setenta notas semanais, constitui novo elemento da *Biblioteca genealógica brasileira*, série especializada do Instituto Genealógico Brasileiro. Este terceiro volume, segundo explica, abrange os subsídios genealógicos saídos no período de 7 de junho de 1939 a 11 de outubro de 1940.

São Paulo Seiscentistas, os quais proliferaram e se expandiram pelo tempo adiante (1944); *Notas genealógicas*⁵⁸ (1968) entre outras.

Da participação do XIV Seminário de Estudos das Fontes Primárias para a História de São Paulo no Século XVI, promovido pelo Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo, Carlos da Silveira – ex-professor da instituição e membro, então, do Instituto Histórico e Geográfico e Instituto Genealógico de São Paulo – elaborou *A contribuição do Instituto Genealógico de São Paulo para os estudos históricos* (SILVEIRA, 1949). A estas atividades, Carlos da Silveira dedicou-se após aposentar-se do magistério oficial paulista, em 1936.

José Scaramelli organizou e ministrou cursos de orientação e de férias (este último com a duração de um mês) em grupos escolares pernambucanos e colaborou com diversos meios de veiculação do país (A REFORMA..., 1929). Além de entrevistas concedidas, atuou como articulista, oferecendo análises-críticas e sugestões quanto às questões da política educacional vigente e em processo de deliberação. Das inserções que se envolveu, observaram-se participações em jornais, como *Folha da Manhã*, *Folha da Noite* e *Diário de São Paulo* da cidade de São Paulo; *A Província*, de Pernambuco, e *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro.

Para a *Folha da Manhã*, escreveu, em 10 de setembro de 1928, *Escolas Normais Livres: A inconveniência do curso de três anos, reorganização das escolas, a sua estabilidade, o ônus que lhe impõe o Estado*, artigo que analisa as alterações fixadas pela reforma educativa de 31 de dezembro de 1927⁵⁹, que alterou as disposições contidas na reforma de 24 de dezembro de 1925, propondo a expansão do ensino primário, modificações em relação a sua obrigatoriedade e duração e, também, a formação docente.

Aos jornais *Diário de São Paulo* e *Folha da Noite*, concedeu entrevistas. Realizada às vésperas de sua partida ao Estado de Pernambuco, ao primeiro, apresentou

⁵⁸ Nesta obra, em conjunto com demais autores, Carlos da Silveira publica: *Notas genealógicas sobre a família Rebouças da Palma, Oriunda do Vale da Paraíba do Sul, Estado de São Paulo*.

⁵⁹ Regulamentada com o Governo de Júlio Prestes, com Amadeu Mendes na Diretoria-Geral da Instrução Pública, 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 era “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).

suas impressões da reforma pernambucana. Publicada na edição de n. 14, no dia 25 de janeiro de 1929, esta entrevista foi transcrita junto aos comentários que precederam a referida reforma no jornal pernambucano, *A Província*, n. 48, em 27 de fevereiro de 1929, sob o título *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 REFORMA..., 1929).

No jornal *Folha da Noite*, discuti o último decreto⁶⁰ federal fixado, que dispunha sobre as normas para a carreira do magistério, que foi publicada na data de 18 de dezembro de mesmo ano, sob o título *A vitaliciedade e a inamovibilidade dos funcionários públicos: o que a "Folha da Noite" ouviu, a respeito, do professor José Scaramelli*.

Para o *Correio da Manhã*, José Scaramelli escreveu os artigos: *A questão das médias*, *Problemas do ensino: diferenciação dos programas*, *Ruralismo* e *O que é a alfabetizar?*. Em *A questão das médias*, texto publicado em 27 de novembro de 1934, examinou a modificação da norma para a verificação do aproveitamento dos alunos dos cursos secundários, contido no Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, referente à organização do ensino secundário, que estava em discussão no plenário da Câmara Federal no momento. Em *Problemas do ensino: diferenciação dos programas*, publicado em 14 de julho de 1940, abordou a questão, defendendo a não-diferenciação dos programas voltados para a zona rural e para a zona urbana. *Ruralismo* e *O que é alfabetizar?*, registrados na edição de 16 de junho de 1940, tratou de, no primeiro, trabalhos manuais agrícolas e o aprendizado ativo nas ciências naturais e, no segundo, dedicou-se a elucidar a diferença contida entre a posse mecânica do alfabeto e a alfabetização, expondo o que entendia ser demandado o aprendizado da leitura, da escrita e do saber contar.

Figuras de visibilidade no cenário social e educacional; investidos de competência técnica e de tirocínio pedagógico; próximos a instituições nacionais e, mesmo, internacionais, encarregadas do “fazer científico” e da difusão dos saberes autorizados ao magistério nacional; e com estreitas ligações com o poder institucional, responsável pela política educacional dos estados, Carlos da Silveira e José Scaramelli vivenciaram, ainda, a experiência da escrita de livros didáticos⁶¹. Como explica

⁶⁰ Não explicitado no texto, trata-se provavelmente do Decreto n. 20.778, de 12 de dezembro de 1931.

⁶¹ Área de atuação que caracteriza diversos educadores com formação e trajetórias semelhante ao dos autores analisados na pesquisa, a exposição, análise e considerações acerca da produção didática incidirão nas obras de José Scaramelli devido ter sido localizada somente uma obra didática de Carlos da Silveira,

Bittencourt (2004, 2010), ao longo da história do livro escolar, intelectuais de bastante prestígio e professores dedicaram-se a escrever obras de didática.

O critério de seleção destes autores por parte das editoras constituía-se, segundo a autora, em uma estratégia para a asseguarção de vendagem, visto que estes, ao fornecerem “nome próprio” à obra, permitiam o estabelecimento de vínculos diversos com ela e conferiam-na uma identidade. Providos com perfis semelhantes aos de Carlos da Silveira e de José Scaramelli, teriam estes intelectuais a preferência dos editores, visto que o cabedal de conhecimentos científicos e a habilidade de acompanhar os avanços pedagógicos e dialogar com seus propositores, adquiridos na Escola Normal de São Paulo, somados à vivência em sala de aula, procedente de cursos primários, secundários ou escola normais, com os quais teriam estes autores ganhado reconhecimento e renome, conferia status e credibilidade didática à obra, conforme salienta Bittencourt (2004, 2010). Ainda, ao considerar-se que os compêndios e as cartilhas requeriam a aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, estes autores, próximos ao poder institucional, atuando como reformadores curriculares e em cargos junto ao poder educacional e a órgãos encarregados de dar o aval e permissão para publicação de obras escolares, salienta a autora, dificilmente teriam seus nomes vetados pelos conselhos educacionais que avaliavam as obras (BITTENCOURT, 2004, 2010).

O sucesso da obra, esclarece Bittencourt (2004, 2010), ao residir na capacidade do autor 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, fariam com que os editores se esmerassem na valorização de suas posições sociais. Não por acaso, os editores dos livros de José Scaramelli realçavam na biografia que traziam, a formação diferenciada e as experiências profissionais, apresentando “prof. José Scaramelli, diplomado pela Escola Normal Secundária de S. Paulo e ex-catedrático de Didática da Escola Normal Oficial do Recife”; “José Scaramelli, Diretor da Escola Normal de Guaratinguetá”, “professor de Educação da Escola Normal Livre ‘Imaculada’ de Mogi-Mirim, Estado de São Paulo” (SCARAMELLI, 1931c, 1951).

Pela qualidade de professor experiente, conhecedor e habilitado nos recentes e modernos processos didáticos da época, consagrava, ainda, os editores a competência técnico-pedagógica do autor, registrando-se: “excelente trabalho do

Pequeno manual de cultura cívica (1915), se verificado a ampla presença de José Scaramelli e uma diversificada produção nesta área. A inserção de Carlos da Silveira deu-se, por sua vez, de forma mais intensa em outros âmbitos sociais e educativos.

conhecido professor didático, José Scaramelli”; “extraordinário e seletivo livro do genial escritor didático, prof. José Scaramelli”; [obra escrita] “pelo conhecido e festejado escritor paulista prof. José Scaramelli, excelente obra didática que enfeixa belíssimos trechos de boa prosa e magníficas poesias de numerosos autores”; “extraordinário e excelente livro do Prof. José Scaramelli, considerado, hoje, um mestre consumado, em literatura didática” (SCARAMELLI, 1927a, 1927b, 1931c).

Associada ao acompanhamento dos avanços pedagógicos dos “países civilizados do globo” e a conformidade do conteúdo à “moderna corrente pedagógica, vitoriosa” nestas nações – como se inscreve na apresentação do um de seus compêndios – a habilidade didática do autor é o dispositivo que, utilizado pelos editores, confere autoridade ao teor do livro e imputa relevo a obra de destinação didática (SCARAMELLI, 1927b).

Hodiernas, então, as obras seriam apresentadas como compiladas em observância aos programas e às orientações oficiais, exigidos pela política educacional para os alunos do curso primário e normal (SCARAMELLI, 1918, 1951). Em obediências aos programas apresentava-se o método natural, gradual, analítico para o ensino da leitura e da escrita, e o conteúdo destinado ao ensino de História (SCARAMELLI, 1927b). Como registrava-se em seus livros, seriam vários deles adotados pela Diretoria-Geral do Ensino de São Paulo e conservados nos anos subsequentes e acolhidos por diversos estados da federação, dentre os quais se destacavam Goiás, Ceará, Amazonas, Pernambuco, Maranhão, Bahia, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Distrito Federal, Sergipe, Minas Gerais, Paraná, Pará e Rio de Janeiro (SCARAMELLI, 1926a, 1927d, 1930, 1931f, 1951; FORTALEZA, 1931).

Embora registre-se na descrição do livro *Analyse lógica em poucas lições* (1930) a não necessidade de reclamos ou propagandas para que as edições do autor sejam esgotadas, estas são reiteradamente propagandeadas pela imprensa local e demais regiões (PUBLICAÇÕES, 1928, 1940; LIVROS..., 1931). No periódico paulista dirigido por Cornélio Pires, *O Sacy*, no n. 43, ano I, de 29 de outubro de 1926, na seção *Livros, livrinhos, livrecos e livrões*, anunciava-se:

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 ano do curso primário, e de acordo com o atual programa 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, compiladas de acordo com o programa do segundo ano dos Grupos Escolares e escolas preliminares do Estado (LIVROS..., 1926, p. 14).

Em 19 de setembro de 1930, o jornal *A Província*, de Pernambuco, anunciou um curso baseado no caderno de geografia sobre autoensino de Geografia da Europa do catedrático da Escola Normal do Recife, José Scaramelli (VIDA..., 1930, p. 3).

O Jornal da *Folha da Manhã* anunciou, em 17 de maio de 1940, o lançamento do compêndio *O aluno faz sua gramática* nos seguintes termos:

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).

Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas foi divulgado pelo jornal *Correio da Manhã*, na seção Filologia-Dicionários, em 29 de janeiro de 1945. Como registrava-se em uma das tiragens, sendo frequente o esgotamento rápido das “edições dos livros deste consagrado escritor paulista”, se observa para *Analyse lógica em poucas lições*, publicada no ano de 1926, o 10º milheiro na segunda edição, no ano de 1930, e o 20º milheiro na terceira edição, em 1931.

Para *Pequenas lições de História Pátria para a infância das escolas*, publicada em 1926⁶², obteve-se o 15º milheiro em sua terceira edição, no ano de 1927; o 240º milheiro na vigésima quarta edição (s/d); o 250º milheiro na vigésima quinta edição (s/d) e o 310º milheiro na trigésima primeira edição, em 1951.

Para *Pequena selecta de leituras moraes e cívica*, publicada em 1926, constava o 12º milheiro na terceira edição, em 1927. A nona edição desta obra foi alcançada em 1949.

A sexta edição de *Lições de História do Brasil* alcançou a tiragem de 30º milheiro (s/d), sendo a sétima edição, publicada em 1946.

⁶² A referência da edição de 1926 foi localizada no trabalho de BITTENCOURT (2010).

Sem identificação de data, mas com publicação anterior a 1946, constavam, ainda, décima nona edição da *Cartilha dos pequeninos*, com 190º milheiros e a quarta edição de *Livrinho das crianças* com 25 milheiros (SCARAMELLI, 1927b, 1930, 1931f).

Destinados ao ensino escolar do país, os textos didáticos produzidos por José Scaramelli abordaram uma gama de matérias e de temáticas. Escreveu para o curso primário e secundário, estando os últimos títulos dedicados aos ginásios e as escolas normais. Dedicou-se à produção de livros e manuais didáticos, livros de leitura, cartilhas, constando, ainda, a criação de um periódico infantil. Discorreu sobre conteúdos de Língua Materna, Ciências, História, Geografia, Higiene, Didática e Metodologia de Ensino.

Dentre os livros que compõem sua produção bibliográfica, localizam-se: *Resumo de Metodologia Geral do Ensino* (1918, Typ. do Globo), *História do Brasil* para o 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)⁶³, *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*⁶⁴ (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)⁶⁵, *Cartilha dos pequeninos* (1928, Livraria Zenith/SP), *Autoensino da geografia* (1930); *Análise lógica em poucas lições* (1931), *Escola Nova Brasileira* (obra em cinco volumes, 1931, Livraria Zenith/SP), *Organização científica das escolas normais* (1934), *O aluno faz a sua gramática*:

⁶³ Embora não localizados, os livros descritos com referência à 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).

⁶⁴ 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).

⁶⁵ A edição localizada para a realização desta pesquisa está no Acervo Histórico Caetano de Campos. Trata-se da 4ª edição, 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 edição: “aprovado e seriado pela Diretoria Geral do Ensino de São Paulo”.

substantivo (1940), *Aventuras de dentucinho* (1946, Saraiva e Cia/SP), *Pinóquio no Brasil* (1946, Saraiva e Cia/SP), *Natal* (194?, Saraiva e Cia/SP) (MELO, 1954).

Dada a estreita ligação mantida por José Scaramelli com a instituição escolar e a prática educativa, algumas destas obras referem-se às anotações organizadas e sistematizadas em seu curso de formação docente e os ministrados em sua prática profissional. No prefácio de *Resumo de metodologia geral do ensino*, compêndio publicado no ano seguinte à sua diplomação, José Scaramelli (1918, p. 3) relatava que dois motivos o levaram a “publicar este livrinho”:

quando cursei o 4º ano da Escola Normal, muitos de meus colegas do 3º pediram-me os apontamentos de metodologia. Não podia recusar-lhos. Mas sendo pedidos em grande cópia fiquei embaraçado na escolha do primeiro que fosse atendido. Todos me eram igualmente caros, todos merecedores de minha estima, não tinham preferencias. Meditei longamente...A solução não se apresentava. Se o caderno que os enfeixara fosse dado a um de cada vez só depois de esgotado o programa iriam os últimos fazer a sua cópia. Prometi-lhes, então, publicá-los assim que concluísse o curso.

Autoensino de Geografia, publicado no ano de 1930, provavelmente originou-se da experiência pedagógica do autor que, como consta no anúncio registrado no jornal *A Província* sobre um concurso proposto aos alunos das escolas pernambucanas por José Scaramelli para a difusão do conteúdo: “o professor José Scaramelli, catedrático de Didática da Escola Normal do Estado, teve a gentileza de nos oferecer seu caderno de geografia destinado ao autoensino de geografia da Europa” (VIDA..., 1930).

Em *Analyse lógica no curso primário pelo processo de diagramas* (1927a), o autor relatou no prefácio da obra que durante o ano de 1925, quis ensinar o conteúdo, utilizando no curso primário os “diagramas que tanto êxito tiveram no secundário”, mas percebendo “logo que, nessa orientação nova, havia também uma série de dificuldades a vencer”, procurou adaptar o material e assentá-lo em “sólida base, pedra por pedra, com dedicação rara, os alicerces de um edifício que se construía, pouco a pouco, no espírito da criança”. Pelos resultados que obtivera, tendo eles excedidos as expectativas, deu-se “daí o aparecimento do livro” (SCARAMELLI, 1927a).

Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas, como mencionou José Scaramelli (1951) em seu prefácio, provinha do diálogo estabelecido com seus colegas de profissão, o qual evidenciou as dificuldades para a abordagem do ensino de História estabelecido pelo programa oficial escolar. Como registrou:

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. [...] Quantos pontos de interrogação! Pensei no assunto e resolvi redigir este livrinho (SCARAMELLI, 1951, Prefácio).

A observação da realidade escolar e a constatação das demandas da instrução nacional motivaram, ainda, José Scaramelli à elaboração de outras obras. Inscritas pelo autor nos prefácios de seus livros, neles apontou a dificuldade de se expor a História oficial aos alunos das classes iniciais do curso primário. A ausência de compêndios dessa natureza, apropriados ao ensino da infância e da juventude brasileiras e, sobretudo, em concordância aos conteúdos e às orientações previstos nos programas fixados pelo governo para a instrução.

O livro de leitura, *O nosso governo: lições de instrução cívica*, publicado em 1926 – quando, então, ocupava o cargo de diretor do Grupo Escolar de Pereiras – e adotado em 1927 como livro de leitura suplementar para a terceira série do curso primário dos grupos do estado de São Paulo, tem sua formulação justificada por José Scaramelli (1926a) como destinada a suprir a carência de livros de instrução cívica voltados para o programa vigente do quarto ano preliminar. Como assinalou o autor,

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. Pareceu-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, 1926a, Prefácio).

Festas escolares (1927b), *As cobras* (1932) e *Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas* (1951) acusam, ainda, a deficiência de livros de leitura capazes de disporem de variedade de textos para esta ocasião, bem como, que tratassem de teores da ciência em sua relação com o ruralismo, que apresentassem o conteúdo e a orientação consoantes ao programa escolar do curso primário e com desenvolvimento do método adequado ao ensino da criança.

Nas comemorações escolares, o Professorado tem um trabalho enorme e exaustivo, em procurar as boas poesias para os recitativos das crianças.

Muitas poesias hão que se repetem todos os anos, que os alunos já conhecem e que a mesma assistência aplaude. A novidade ou, pelo menos, a variedade é ansiosamente esperada. 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 impus 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).

Elaboradas segundo a experiência acadêmica-pedagógica, proveniente da formação na Escola Normal de São Paulo, e técnico-profissional, obtida a partir do contato direto com as dificuldades escolares e da prática em sala de aula, estas produções didáticas encerravam a valoração de terem sido formuladas por aquele que conhece e pratica a profissão. Anunciadas como “humilde serviço” que prestava à superação de ausências e de deficiências, o enunciado demarcava o pioneirismo do autor e imprimia identidade à obra, conferindo-lhe relevância. Dedicadas às questões atuais do ensino, expunha o autor em suas obras os conteúdos e as orientações destinadas à educação e à instrução da infância brasileira no período. Nas páginas que compõem seus livros de leitura, destinados à divulgação de conteúdos oficiais, previstos em vista do projeto político da nação à formação da infância, José Scaramelli (1926a) incorporava à narrativa os processos didáticos e os métodos de ensino a serem observados no trabalho do professor.

A preocupação com a instrumentação do professor nesses processos, como constatou o autor na *Coleção Escola Nova Brasileira*, provinha da ausência de compêndios capazes de condensar e sistematizar os princípios orientadores da escola nova e de fornecer sugestões para guiar o professorado na prática dos modernos métodos e processos de ensino (SCARAMELLI, 1931d). Obra indicada como aquela que acompanhava os avanços científicos e a evolução pedagógica, então revelados pelos países mais desenvolvidos, a coleção, conforme salientou o autor, apresentava os conteúdos das disciplinas de Didática e de Metodologia de ensino para a formação do magistério e propunha modelos de aula para respaldar o professor nesta “nova” orientação pedagógica. “Brasileira”, como classificava o autor, a coleção destinava-se a servir às “realidades nossas”, constituindo, portanto, um esforço de produção nacional de referências didático-metodológicas para orientar a instrução do país (SCARAMELLI, 1931a, p. 8).

Em atenção ao caráter nacional da instrução, José Scaramelli inspirou-se em obras de literatura estrangeiras – como *O Coração* de Edmundo de Amicis e *Pinóquio* de Carlo Collodi – e as adaptou à infância e ao contexto histórico-geográfico e cultural de seu país, sob os títulos: *Coisas de nossa terra* (1926) e *Pinóquio no Brasil* (1940). *Coisas de nossa terra* foi apresentada pelo editor como

maravilhoso trabalho, verdadeiramente notável, do genial escritor brasileiro, prof. José Scaramelli. Este livro é uma imitação, adaptada a cenários e personagens nacionais, da incomparável obra ‘O coração’, de Edmundo de Amicis (SCARAMELLI, 1927b, p. 237).

Na busca por uma produção especificamente genuína, José Scaramelli redigiu diversas obras de literatura que retratavam aspectos físicos e históricos da nação, pois entendia-se à época que, dando-se a conhecer o país, se desenvolveria o sentimento cívico-patriótico.

Destinados ao aprendizado da língua materna, José Scaramelli escreveu cartilhas e livros para o ensino da gramática. Não exclusivas à infância, traziam elas: o saber a ser ensinado; exercícios de fixação adaptados a cada idade dos alunos, para que o professor fosse capaz de viabilizar o aprendizado do aluno sem precisar se preocupar com a elaboração destes; orientações metodológicas sobre a abordagem da matéria, que explicitavam minuciosamente passos e instruções sobre como o professor devia proceder e expor cada uma das partes da lição; e, ainda, indicações de resultados práticos que os exercícios podiam proporcionar ao aluno.

Redigido para o terceiro e o quarto anos do curso primário, a obra *Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas* foi divulgada pelo editor, como

uma obra completa em todas as minúcias. O atual programa do governo [...] em linguagem simples clara e correta, que vem satisfazer com absoluta vantagem e incomparável metodização, uma necessidade a muito reclamada, para a facilidade da instrução. O professor primário que possuir o livro *Análise lógica no curso primário pelo processo de diagramas* não necessita preparar lições para seu aluno; nesse maravilhoso e utilíssimo livro, onde o autor esmiúça com carinho e esgota o assunto, encontram-se não só as lições preparadas, como também os exercícios graduados desde a primeira lição. Com esse livro qualquer pessoa aprende [...] com facilidade e segurança. É incontestavelmente o livro mais prático, mais completo, mais perfeito e acessível que se publicou em língua portuguesa (SCARAMELLI, 1930).

Com vista à garantia do aprendizado, a obra foi apresentada pelo editor como aquela que, além de incorporar os processos e os métodos de ensino adequados às

especificidades de cada faixa etária e de lições graduadas, de fácil compreensão, despertava o interesse da criança, motivando-a à leitura e ao estudo das disciplinas (SCARAMELLI, 1927b). Como salientava José Scaramelli (1927c) no prefácio:

saber o que empolga à 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.

Atender a estas novas exigências significava, de acordo com José Scaramelli (1927b), a admissão de enredos que as crianças dominassem “na primeira leitura, sem esforços reiterados de atenção e sem enfados”. E nada, como assinalava, “encanta mais as crianças do que a fábula e o conto”, visto poderem confrontarem ou apreciarem situações morais análogas a sua vida (SCARAMELLI, 1927c, Prefácio).

O interesse infantil, como ressalta Bittencourt (2004, 2008), ao ser concebido a partir do contato com situações concretas e familiares, requeria não somente a inserção de novos gêneros textuais, mas, ainda, a incorporação de ilustrações em vista de sua utilidade à formação do espírito (ideias) da criança. “Fartamente ilustrado”, “de fácil compreensão” e “útil a escola” eram predicados com os quais os editores qualificavam o livro *Pequena lições de História Pátria para a infância das escolas* que, estando no prelo naquele momento, foi publicado em 1927.

Dentre os livros localizados do autor, também foram ilustrados: *Lições de História do Brasil*, *Pequenas lições de História Pátria*, *Lendas*, *As Cobras*, *As aventuras de Dentucinho*, *Pinóquio no Brasil*, *Natal*, *Cartilha dos Pequeninos*, *O Livrinho das Crianças*, *O Livro do Zezinho* e *Revista Escolar Infantil*. Especializado em “livros didáticos, que empolgam e encantam as crianças”, era como o editor da Livraria Zenith, editora que publicou a maioria de seus livros, descrevia José Scaramelli (SCARAMELLI, 1927b, p. 236).

Sob as mesmas diretrizes e características observadas em suas obras didáticas, José Scaramelli (1928c) produziu a *Revista Escolar Infantil*⁶⁶ que, segundo registrava-se em sua capa, consistia em um “magazine pedagógico mensal de grande circulação em todo o Brasil”. Este periódico trazia conteúdos escolares da instrução primária, exercícios variados, orientações e modelos de aulas práticas, discussões sobre organização e aspectos da vida escolar, informações de teor científico (Instituto

⁶⁶ Este periódico infantil foi criado e, também, dirigido por José Scaramelli, na cidade de Limeira, interior de São Paulo, no ano de 1928 (SILVA, 2013).

Butantã) e textos de autores consagrados da literatura para a leitura dos alunos (poesias, fábulas, máximas e pensamentos, contos e textos de cunho moral) (SILVA, 2013).

Recorrentemente citados e compilados em diversos de seus livros, estes autores, representantes da literatura nacionalista e de cunho moral, foram enunciados como atrativo em *Pequena seleta de leituras moraes e cívicas*. Neste livro registrava-se: “excelente obra didática que enfeixa belíssimos trechos de boa prosa e magnificas poesias de numerosos autores, quase todos nacionais e modernos” (SCARAMELLI, 1926b, Prefácio). Seus textos, contendo os ensinamentos morais e cívicos, voltavam-se para nutrir o espírito da criança e ensinar-lhe os conceitos, as virtudes e os valores do Homem moderno e civilizado, além dos comportamentos necessários ao convívio na sociedade democrática.

A partir do esboço das biografias dos autores, é possível reconhecer que a sólida formação recebida na Escola Normal e o largo tirocínio profissional, adquirido na prática concreta escolar, conferiram a Carlos da Silveira e a José Scaramelli conteúdos e experiências que os habilitaram a transitar entre os diversos círculos do processo de apropriação das ideias pedagógicas, ao qual Del Pozo (2009) faz inferência.

Repertório que fizeram deles agentes de tradução cultural e autores de manuais de ensino, alçando-os como importantes personagens do processo de apropriação e de difusão das ideias pedagógicas em todo o país. Em vista dessa prerrogativa, os capítulos seguintes dedicam-se à apresentação e à análise das ideias pedagógicas dos autores, tendo-se em vista a apreensão de: o que estes autores conceberiam e divulgavam por “novo”.

4 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A PERSUASÃO DO NOVO

Inseridos em um contexto histórico-social, cujas bases da sociedade se viram assoladas pelos impactos decorrentes da modernidade e do processo democrático, Carlos da Silveira e José Scaramelli situaram suas ideias pedagógicas como aquelas que, com vistas a suprirem as demandas imputadas por estas transformações, superariam as deficiências da educação e do processo de ensino nacional, servindo de instrumento para prover os insumos necessários para o estabelecimento da ordem social emergente. Como científicas, asseguravam suas ideias pedagógicas. Afirmava José Scaramelli (1931a, p.16), “a educação que se manteve durante séculos, sobre a areia movediça do empirismo passa, em nossos dias, para o terreno sólido das ciências”.

Científicas, distanciavam-se do saber empírico que, fixado no particular, limitava-se “só a noção de um determinado fenômeno em si e por si, isoladamente” e desprovia-se de inquirição “das suas relações com os outros”, mantendo-se fragmentário. Se diferenciava da arte que, como um “conjunto de preceitos de utilidade prática”, baseava seu saber no “ter fé ou no crer”, na adesão às proposições, cuja certeza se asseverava “reconhecendo, entretanto, a impossibilidade de prová-la por meio de fatos ou demonstrá-la com raciocínios rigorosamente lógicos” (SCARAMELLI, 1918, p. 8). E também, do saber quimérico dos oráculos, adivinhos, astrólogos, quiromantes, sibilas, as pitonisas, pajés, grafólogos, interpretadores de sonhos, cartomantes, augúrios que tiveram “sempre um lugar amplo na história da humanidade”. Embora precursores do saber e do fazer científico da atualidade que, como a ciência, procuravam “levantar a ponta do véu que encobre o futuro”, sorria esta última da ignorância de seus antecessores e ridicularizava a extravagância do presente (SCARAMELLI, 1931e, p. 7). Como indagava o autor,

mas [...] que é a ciência senão o mesmo anseio de desvendar os mistérios do presente para dominar o mundo? O sábio que descobriu uma nova lei, que faz ele senão legar ao futuro um novo meio de êxito quando as mesmas circunstâncias se apresentam aos que a conhecem e podem valer-se dela? E não foi o astrólogo, o precursor do astrônomo? O alquimista, o precursor do químico? (SCARAMELLI, 1931e, p. 7).

Prógonos da ciência que se mantiveram naqueles dias atuais, como “cartomantes e pitonisas modernas”, com vistas a desvendar o futuro, “tranquilas e sorridentes, sem uivos e gritos, sem jejuns e folhas de loureiro, após o banho da água... Colônia”, interpretando serenamente sonhos, como Freud e Madame de Thébes, e

apresentando, como o primeiro, “teorias cheias de complicações” e, como a segunda, “formulando as regras gerais da oniromancia”; as ideias pedagógicas de José Scaramelli (1931e, p. 7), como assim as situava, se distanciavam, também, destes.

Corolário da Pedagogia Moderna, Carlos da Silveira, também, admitia a ciência como fundamento das ideias pedagógicas que processava, defendendo-a como âmbito essencial a ser prevista no curso de formação de professores, para que estes pudessem levá-la aos “tenros espíritos” das escolas primárias e as espargir, assim, aos cidadãos da pátria (SILVEIRA, 1918, 1919a).

Contrárias à fragmentação, José Scaramelli (1918) fixava que suas ideias pedagógicas abarcavam o conjunto de elementos que, provindos da variedade das ciências, compunha o substrato autorizado a compreender a totalidade do objeto da Pedagogia (Homem em formação) prover as condições para o alcance de seu objetivo. Alicerçadas sob os campos de estudos científicos que compartilhavam de objeto comum e forneciam os elementos para respaldar a compreensão dos diversos âmbitos aos quais o indivíduo estava circunscrito, suas ideias pedagógicas se distinguiam, segundo asseverava, por estarem assentadas sob orientação experimental, isto é, método.

Como explicava José Scaramelli (1918), sendo prerrogativa da ciência, tomar para seu objeto uma certa ordem de fenômenos havia a necessidade de investigá-lo, inquiri-lo, concatená-lo, encadeá-lo logicamente, demonstrá-lo e testá-lo a fim de descobrir as leis que o regulam e pô-las à prova da verdade de modo a prover segurança e eficiência quanto à extensão a uma variedade de situações e de fenômenos semelhantes e à aplicação. Tarefa atribuída ao método, seria ele, como afirmava, o “guia de todas as nossas investigações” e grande “regulador do espírito”, uma vez que, seu estudo, modificava os hábitos daqueles que o incorporavam de “acordo com a razão aceita e o raciocínio sugerido” (SCARAMELLI, 1918, p. 7).

Sistema organizado, coordenado e geral de conhecimentos de uma determinada ordem de fenômenos, correspondia ao que José Scaramelli (1918) entendia por ciência da Educação e nela firmava suas ideias pedagógicas. Conforme admitia, como ciência que tem por objeto de estudo, o Homem em formação – o qual requer ser compreendido em meio as dimensões essenciais correlatas ao seu corpo físico e psíquico (alma), a sua adaptação às finalidades da própria vida e ao seu desenvolvimento –, suas ideias pedagógicas fundavam-se na gama de conhecimentos oriundos de uma diversidade de ciências. Ciências biológicas, psicológicas e sociológicas correspondiam, conforme explicava, aos campos científicos que as

respaldavam com vistas à compreensão do objeto de estudo e das ações destinadas ao alcance do fim da educação.

Como campos científicos que proveem entendimento sobre o Homem como ser biológico, psicológico e social, José Scaramelli (1918) indicava a Pedologia, a Psicologia Experimental, a Pedagogia, a Moral e a Sociologia. Segundo esclarecia, a Pedologia, ciência experimental dos diferentes aspectos da criança, oferecia meios para se conhecer o corpo normal e o anormal (estatura, perímetro, torácico, força muscular etc.), por se tratar da evolução dos órgãos dos sentidos, do espírito, das qualidades e defeitos das diversas faculdades, com vistas à determinação das leis que presidem ao desenvolvimento físico e mental, tanto do ponto de vista geral, aplicável à todas as crianças, como do ponto de vista das diferenças e variedades individuais.

A Psicologia Experimental, ao destinar-se à descrição e à explicação dos estados da consciência (sensações, desejos, emoções, conhecimentos, raciocínios, decisões, volições e outros fatos de igual natureza), era capaz de elucidar a determinação científica de suas causas, condições e consequências imediatas.

A Moral, ciência reta da conduta, elucidava José Scaramelli (1918), não se limitando à descrição do estado presente dos costumes com os quais se podem subordinar os fatos morais, mas por ter como tarefa suprema a avaliação do valor ético da conduta, baseada na medida do ideal de moralidade, do qual se tiravam as normas a serem seguidas na vida prática, fornecia o conhecimento das regras que o Homem devia obedecer, assim como determinava a finalidade da educação.

A Sociologia, concebida como ciência fundamental que se dedica ao estudo das leis gerais básicas, reguladoras da gênese, crescimento, estrutura e atividade da sociedade, proporcionava, de acordo com o autor, além do conhecimento relativo ao caráter e ao valor social do fato da educação, também o verdadeiro significado das causas e dos efeitos das diversas formas educativas que se mostravam no passado e no presente, fornecendo uma compreensão da história da civilização capaz de descrever os aspectos e os estágios sucessivos atravessados pela humanidade no seu progressivo desenvolvimento (SCARAMELLI, 1918).

A Pedagogia, como ciência da Educação, oferecia os meios para a colheita dos bons frutos oriundos do estudo de seu objeto de investigação. Como toda e qualquer ciência, a Pedagogia, como afirmava José Scaramelli (1918), tinha sua parte metodológica. Como explicava,

antes de iniciar-lhe o estudo o homem procura saber quais os processos de investigação mais seguros, qual o modo de estudar com mais facilidade e segurança, quais, enfim, os meios idôneos que o possam levar aos resultados com menor gasto de energias (SCARAMELLI, 1918, p. 6).

Em todo e qualquer empreendimento humano, salientava José Scaramelli (1918), o êxito dependerá sempre do método cuidadosamente aplicado e inteligentemente dirigido. Em suas palavras:

Há um século Napoleão I gostava de repetir que “em todas as coisas é necessário encontrar primeiramente um método; nada há tão difícil que se não possa alcançar, se encontramos o verdadeiro modo de proceder; isto encontrado é mais fácil. Por outro lado, porém, uma coisa, ainda a mais simples do mundo, não deve ser começada, se não se atinou com o método mais preciso para fazê-lo, porque, nesse caso tudo será gasto sem qualquer dos fins atingido. É melhor não pensar nunca em procurar verdade, do que tentar fazê-lo sem método; pois é certo que os estudos sem ordem obscurecem a luz natural do espírito (SCARAMELLI, 1918, p. 31).

Instrumento necessário para se proceder com segurança, planejamento e eficiência, o método, conforme José Scaramelli (1918), centuplicava as forças para o alcance do fim, garantindo sucesso da obra. Condensava o que havia de servir à obra e eliminava o que lhe prejudicava. Economizava tempo, simplificava e resolvia “aquilo que, sem ele, permaneceria complicado, inextricável” (SCARAMELLI, 1918, p. 31). Por meio dele, ainda, revelava-se a verdade, antecipava-se, previa-se e projetava-se o êxito do futuro. Experimentadas e provadas por meio de método, alocava o autor suas ideias pedagógicas. Como soluções simples e eficazes a servirem à aplicação prática, diferiam-se das formulações meramente teóricas, abstratas, desprovidas de utilidade prática.

Âmbito experimental da Pedagogia, como assinalava José Scaramelli (1918), o método de ensino era dividido em geral e especial. A metodologia geral ocupava-se dos “princípios didáticos, dos processos, modos e formas de ensino, da preparação das lições, da determinação e combinação das especialidades” previstos nos programas escolares. A metodologia especial consistia na maneira particular de ensinar uma das matérias do programa (SCARAMELLI, 1918, p. 7).

Ao ocupar-se da exposição das leis ou regras comuns a todas as matérias, a metodologia geral, conforme explicava, recorria às ciências do Homem para embasar a prática educativa. Se, em *Resumo de Metodologia Geral do Ensino*, José Scaramelli (1918) admitia como ciência a fornecer o entendimento acerca do indivíduo, a Pedagogia, em *Coleção Escola Nova Brasileira* (1931), suprimia esta, concedendo o

mérito à Biologia, em vista das contribuições que prestara com a demonstração das noções explicativas gerais de evolução, de função, de adaptação, de seleção natural etc..

Já a Psicologia Funcional e os Testes Mentais eram admitidos como âmbitos que, resultantes do progresso da Psicologia Experimental, permitiam o estudo da atividade consciente em suas relações com a atividade biológica e a apreensão do princípio de equilíbrio e de adaptação, que oferecia entendimento acerca da relação que o indivíduo estabelecia com o meio, ambiente social.

Mantida no pensamento de José Scaramelli, a Psicologia Experimental observava-se segundo os “testes mentais”. Indicados como a ciência que, embora encontrada na atualidade em “período de ensaios”, “apalpadelas” – característica que, segundo admitia, seria própria das artes nascentes, mas “infinitamente provável” que assumisse no futuro a feição científica, aproximando-se e identificando-se com as leis naturais – era reputada a tarefa do provimento dos tipos de educando mediante a medição e a quantificação dos caracteres individuais (SCARAMELLI, 1931e, p. 11). Seu valor, segundo assinalava, era auferido pela concepção da equação individual que fornecia a apreensão das aptidões físicas, naturais e especiais dos alunos, o desenvolvimento de nível global de sua inteligência e de sua cultura ou escolaridade. Seu método de caráter matemático, quantitativo, conforme admitia, traria [ao longo de seu desenvolvimento] exatidão, posto que demonstraria e provaria com segurança a verdade acerca de cada aluno. Conforme explicava,

A ideia a priori, diz Lalande, de que as ciências progredem, quando assumem um caráter matemático, induziu, há muito tempo, os psicólogos a formulas numéricas. Conhecemos as coisas de maneira impessoal (e isto quer dizer – de maneira 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; e é nisto mesmo que consiste, de alguma sorte, a definição de ciência (SCARAMELLI, 1931e, p. 18).

Instrumento a nortear o aprendizado conforme as aptidões naturais observadas, em vista de descobrir aos olhos do indivíduo suas aptidões, treiná-lo e direcioná-lo na sociedade às atividades para as quais estaria naturalmente dotado, concedia José Scaramelli (1931e) o significado dos testes. A eles, dedicou um volume completo da *Coleção Escola Nova Brasileira*, no qual tratou do surgimento da ideia de “medida” na Psicologia, indicando a necessidade de serem precisadas as impressões visuais e auditivas a partir do tempo de reação contidas nos registros individuais,

destinados à observação dos fenômenos e dos fatos científicos, de modo a atenuar o erro proveniente destas. Com base em experimentos de laboratório de psico-fisiologia e o emprego de dispositivos matemáticos quantitativos de verificação que revelavam causas, mecanismos e variações, esclarecia o autor que, se determinou segundo critérios exatos, impessoais e científicos a equação pessoal que teria contribuído para o desenvolvimento da Psicologia Experimental.

Na sequência do livro, José Scaramelli (1931e) expôs o que se testava, descrevendo as categorias nas quais estes testes se organizavam⁶⁷, os tipos de testes disponíveis e seus respectivos organizadores⁶⁸ e o histórico do desenvolvimento destes no Brasil⁶⁹. Discutiu o que os testes permitiam apreciar no indivíduo⁷⁰ e abordou, ainda, aqueles voltados para a ordenação das matérias de ensino (SCARAMELLI, 1931e).

Para a composição dos fundamentos psicológicos de suas ideias pedagógicas, Carlos da Silveira (1919a) firma como repertório a constituir o entendimento do Homem na ciência da Educação, a Psicologia das Faculdades Mentais e a “Lei da recapitulação abreviada”. Enquanto, a primeira – ligada à Psicologia sensualista-empirista – era indicada por oferecer a compreensão da criança em si e do processo de seu desenvolvimento individual, a segunda, por encarregar-se do entendimento do desenvolvimento desta sob a lógica que rege sua ordem natural e evolutiva.

Traduzidos ao processo de ensino e de aprendizado, eram previstos mediante o emprego do método intuitivo e a sua consonância com o processo de evolução. Indicava, também, as bases do método experimental, salientando no artigo em

⁶⁷ Conforme indicado pelo autor: aptidões físicas, desenvolvimento e do nível global da inteligência (idade, coeficiente mental), aptidões especiais, da cultura ou da escolaridade) (SCARAMELLI, 1931e).

⁶⁸ Para tanto cita: a escala de Terman ou de Stanford-Revisão, escala Binet-Simon, testes de aptidões de Claparèd, dentre outros) (SCARAMELLI, 1931e).

⁶⁹ Sobre as experiências com testes individuais no contexto brasileiro, José Scaramelli (1931e) indica as realizadas pelo professor Paulo Maranhão, então inspetor do Distrito Federal, que se especializou e realizou publicações sobre o assunto: *Testes Pedagógicos* (1925) e *Testes Psicológicos* (1929). Quanto ao emprego de testes coletivos, cita a realização do teste de Ballard, 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. Segundo explica, este último os teria adaptado e padronizado, conseguindo determinar, por meio deles, o desenvolvimento global de inteligência. Indica, ainda, como referência para a elaboração do conteúdo dos testes coletivos de inteligência, os trabalhos de Medeiros e Albuquerque, que os organiza em testes dos contrários, de analogias, das melhores razões, das frases desorganizadas, dos provérbios, de continuação de séries, de acabamento de frases, os quais poderiam ser acrescentados aos testes de senso comum e de ordens a obedecer.

⁷⁰ Com base no que aponta o autor, a saber: explorar sistematicamente os aspectos e as aptidões físicas, intelectuais e morais; identificar e classificar o quociente intelectual (idade, desenvolvimento global da inteligência, duração da atenção e da memória, compreensão e invenção), o juízo moral (discernimento da má ação: atos de crueldade, furtos), os perfis dos sujeitos (tipos individuais: objetivo, subjetivo, inteligente, superficial; e coletivos, voltados à classificação de recrutas e organização do exército) (SCARAMELLI, 1931e).

que trata sobre a história da instrução e da educação no Brasil a ausência deste no país como uma deficiência representativa do atraso brasileiro em relação aos países da Europa, nos quais, segundo ressaltava, há muito tempo havia este método se sobressaído, quando eminentes filósofos e escritores combatiam as velhas concepções escolásticas⁷¹. Nos demais textos de sua autoria, reiterava a relevância do método na formação prática do professor em vista da eficácia e do proveito que traziam ao ensino (SILVEIRA, 1918).

Se ambos autores conferiam às suas ideias pedagógicas o “método experimental”, há, entretanto, um caráter diverso em cada uma de suas concepções. José Scaramelli o fixa enquanto observação submetida ao ensaio e à dedução de regras, passíveis de generalização e de aplicação prática; Carlos da Silveira, como observação de modelos e de reprodução criativa.

Salvo a divergência de conceito, a preocupação com a aplicação do conjunto de conhecimentos providos pelas ciências que tem o Homem em formação como objeto de estudos é um fator comum que os aproxima. Situadas como repertório provido de fundamento e método, as ideias pedagógicas, conforme firmam os autores, eram investidas não somente de constructo teórico destinado à compreensão do objeto e do fim da Educação, mas, ainda, dotadas da dimensão didática e metodológica fornecedoras de subsídios à implementação da prática de ensino real que, em consonância ao referencial das ciências adotadas, ofereciam entendimento sobre “como se aprende” e “como se ensinar” e previa prescrições práticas sobre como fomentá-los.

Decorrentes das então recentes descobertas científicas, as ideias pedagógicas de Carlos da Silveira e José Scaramelli, segundo apresentavam, circunscreviam-se sob a rubrica de “modernas”. De modo a firmar-lhes tal insígnia, Carlos da Silveira as outorgava enquanto produto da orientação americana, em especial, dos postulados de John Dewey. A estes, atribuía as noções de “aprender fazendo” e de “centros de interesse”, definindo-os como “grande regra da educação”, “verdadeiro modo de aprendizagem” e “verdade corriqueira” entre os povos da América do Norte,

⁷¹ Dentre aqueles que se destacaram na Inglaterra, França e Alemanha, em defesa da aprendizagem científica e do método experimental, Carlos da Silveira (1918) cita: Francis Bacon (*Instauratio Magna*) e René Descartes (*Discurso do método*), e aqueles que expandiram suas ideias sobre o ensino pautando-se em uma nova pedagogia e metodologia, como John Locke (*Pensamentos sobre educação*), Francisco de Salignac de La Motte Fénelon (*Educação das moças*); de Jacques Benigno Bossuet (*Carta ao Papa Inocêncio XI*); Nicolau de Malebranche, entre os Oratorianos; e da Abadia de Port-Royal des Champs (Nicola, Lancelot, Arnauld e outros), João Baptista de La Salle (fundador da congregação religiosa Irmãos das Escolas Cristãs), Wolfgang Ratichius e João Amos Comenius, discípulo e admirador de Bacon, que imita a este na sua *Didática Magna*.

que permitiu alcançar alto grau de eficiência no ensino. “Reconhecido por todos aqueles que refletem sobre coisas de ensino”, já tendo penetrado na Europa, “onde as vozes autorizadas de Gustavo Le Bon, Omer Buyse etc. têm-se feito ouvir”, tais procedimentos eram indicados por Carlos da Silveira (1921a, p. 42) como constituintes da metodologia prevista em suas ideias pedagógicas.

Explicava que, com vista à construção de um sistema de trabalho manual social nos Estados Unidos, “o grande pedagogo” John Dewey, por crer que não era “possível chegar ao amor da humanidade sem passar pela escala natural do amor da Pátria”, constituiu os “verdadeiros centros de interesse, humanos e nacionais”, que atendiam ao princípio do paralelismo ontogenético e filogenético, “que procura desenvolver o espírito do aluno numa recapitulação abreviada da evolução das sociedades, da qual se refere Buyse” (SILVEIRA, 1921a, p. 4). Pelo que parece, Carlos da Silveira assimilou as ideias de John Dewey pela leitura de Omer Buyse, a quem atribuiu a explicação que reproduziu em seu artigo.

Convencido da simplicidade e dos benefícios que os “centros de interesse” oportunizavam à profissão docente, Carlos da Silveira selecionou e traduziu para compor um dos números da *Revista Normal de São Carlos* um folheto elaborado pelas autoridades belgas, no ano de 1921, com observações gerais destinadas a orientar seu professorado segundo o que previa o plano de estudos do país.

Carlos da Silveira (1920) indicou em seus textos, ainda, Claparède, Froëbel, Pestalozzi e Montessori como autores dos quais extraiu exemplos e sugestões para compor a metodologia ativa encerrada em suas ideias pedagógicas.

Como corolários, também, aos postulados de John Dewey, José Scaramelli fixou suas ideias pedagógicas. Declarou incorporar deste autor as noções providas pelas teorias do “Conhecimento” e do “Interesse”. Formuladas sob orientação pragmática e experimental, indicou estas como responsáveis por ensejar a grande revolução, até então, observada na “evolução” da ciência em proveito da Educação. Na coleção *Escola Nova Brasileira*, José Scaramelli (1931d, p. 44) esboça a então “evolução”, revisitando as escolas clássicas – cujos grandes sistemas ideológicos, afirma ter constituído as bases filosóficas da didática da Pedagogia Moderna – em vista de demonstrar que, embora as teorias modernas já estivessem, “por assim dizer, em germen umas, e explícitas outras, na escolástica”, o que permitiu o desenvolvimento que atingiram na atualidade foi “o progresso científico de nossos dias” (SCARAMELLI, 1931d, p. 44).

Ao longo de sua revisão, José Scaramelli (1931d) assinalava como intenção não o pronunciamento de críticas ou a proposição de quaisquer discussões, mas antes, a apresentação, de modo sintético, das escolas que propuseram “teorias do conhecimento” e dos agrupamentos estabelecidos por estas conforme as aproximações que apresentavam entre si.

Na categorização que oferece, distingue as escolas filosóficas em duas grandes tendências: racionalistas ou empiristas. Conforme explica, enquanto a primeira concebe a experiência como fonte única do conhecimento humano, a segunda compreende como fonte principal deste, o pensamento. Ambas consistem, como sustenta, em explicações fragmentárias e incompletas em vista da “predominância exclusiva do particular ou do geral, isto é, simples fatos de um lado e meras relações do outro” (SCARAMELLI, 1931d, p. 63).

A desconsideração da função do estímulo sensível e do pensamento como relativos à experiência reorganizadora destinada a aplicar o velho ao novo para manter a continuidade do conhecer, segundo entende o mesmo autor, corresponde ao grave erro em suas formulações. Essa descoberta, por ter sido alcançada pela “Teoria do Conhecimento”, de John Dewey, em vista da orientação científica e experimental admitida, tornava esta, conforme sustentava José Scaramelli (1931d), a mais completa e autorizada explicação sobre o assunto.

Como obras de referências consultadas para o delineamento da “evolução” percorrida pelas escolas que se dedicaram a prover “teorias do conhecimento”, José Scaramelli (1931d) indica: *Psychologie* (Cardeal D. Mecier), *Teoria del conocimiento* (J. Hessen), *Lições de Pedagogia Geral* (Alberto Pimentel Filho), *A filosofia moderna e A base física do espírito* (R. de Farias Brito), *Iniciação filosófica* (Emile Faguet), *Le monde comme volonté et comme représentation* (Schopenhauer) e obra *La philosophie moderne* do filósofo racionalista francês Abel Rey⁷², do qual indica extrair as concepções que fundamentam sua noção sobre a origem do conhecimento.

⁷² Segundo Mora (2004, p. 2533), Abel Rey nasceu em Chélon-sur-Seine, em 1873, vindo a falecer no ano de 1940. Lecionou História e Filosofia da Ciência na Sorbonne de 1919 a 1940. Foi adepto da corrente científico-racionalista que teve influência na França durante as duas primeiras décadas do século XX e que “foi quase a ‘filosofia oficial’ da Sorbonne pouco antes da segunda guerra mundial”. Para ele, “o verdadeiro pensamento é o pensamento científico, que se desenvolve racionalmente e cumulativamente. O pensamento filosófico, sem o acompanhamento da ciência, é meramente especulativo. A filosofia deve limitar-se a tratar de sintetizar as ciências, produzindo diferentes sínteses de acordo com o estado dos conhecimentos científicos, que nunca são absolutos. No entanto, os ideais humanos não podem encaixar-se por completo no âmbito do conhecimento científico, que tem de

Como decorrência da Pedagogia Moderna, José Scaramelli inscreve suas ideias pedagógicas. Salienta-lhes distinção por reunir a gama de conhecimentos oriunda de diversas ciências e por estar assentada sob o método experimental. Consectária a este, admitia como orientação, os preceitos da Educação Nova. Incorporava, conforme declarava, as contribuições oferecidas por Claparèd, Binet, Pieròn, Durkheim, Montessori, Kilpatrick (SCARAMELLI, 1931c, 1931d, 1931e).

À Claparède, remetia as noções relativas aos “meios para se estimular o interesse” e a “verificação das aptidões por testes” (SCARAMELLI, 1931e). Quanto aos fundamentos dos testes, José Scaramelli (1931e) indicava, ainda, tê-los incorporado, dos estudos realizados por Binet e Pieròn. De Durkheim, como fixava, havia abstraído as explicações relativas à “socialização da criança” e ao “trabalho em comunidade”. Dos trabalhos de Montessori, incorporava as concepções sobre a “liberdade” e a “autonomia da criança” que, considerada por ele como a “joia rara da pedagogia”, propiciavam subsídios essenciais para o desenvolvimento do ensino ativo. Da médica-pedagoga, como a designava, traduziu o texto, *Independência*, que foi incorporado ao terceiro volume de sua *Coleção Escola Nova Brasileira*, destinado a abordar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova. A Kilpatrick referendou a noção de “atividade” como “atos com um fim em vista ou atos com um fim previsto” que identificava o processo da educação com a própria vida (SCARAMELLI, 1931d, p. 123).

Para corroborar a eminência de suas ideias pedagógicas frentes às demais, José Scaramelli (1931d) ilustra os benefícios e as vantagens da adoção destas à prática docente em sala de aula por meio de uma análise crítico-comparativa, na qual cotejava, a partir da descrição de uma aula modelo sobre máquina fotográfica, os procedimentos admitidos pela Escola Tradicional, concedida a Herbart, e pelo Método Intuitivo, atribuído a Decroly.

Em seu exame, a Escola Tradicional é revelada como resultado da hipertrofia do mestre que, representado como mero repetidor de uma exposição previamente escolhida e estudada, estabelece com o aluno um ambiente artificial, no qual domina a inércia, o receio aos castigos e o desânimo. Como registra, o professor, “por via de regra”, não se dava ao trabalho de mostrar aos alunos o objeto de estudo da lição. Quando muito, apresentava-lhes uma gravura que o representasse. Ao desenvolver a lição, fazia dessa toda expositiva, ou parte expositiva e parte

reconhecer esta insuperável deficiência. Abel Rey teria influenciado muito os meios universitários franceses, assim como os Institutos. Sua influência se fez sentir na Espanha e também, como ressalta Paim (1997), no pensamento do professor brasileiro da Escola Politécnica, Amoroso Costa (1885 – 1928).

interrogativa, oferecendo em sequência a descrição do objeto. Por certo tempo, continuava o professor 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 (SCARAMELLI, 1931d, p. 110).

Por fim, conforme inferia, o professor palestrava por longo tempo em vista das exigências do programa, sendo infinitamente provável que ele mesmo ignorasse o funcionamento da máquina fotográfica e se tenha limitado a repetir as palavras de um compêndio” (SCARAMELLI, 1931d, p. 110). Quanto às crianças, entende que nelas prevalecerão a passividade, a imobilidade, a repetição, a mera abstração, a ausência de experimentação e de aplicação e o tolhimento da iniciativa; visto que, como assinala,

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 (SCARAMELLI, 1931d, p. 110).

Em sua conclusão, deduzia que a escola tradicional era insofismavelmente uma fábrica de papagaios (SCARAMELLI, 1931d).

O desenvolvimento da lição orientada pelo método intuitivo – admitido como procedimento superior ao da Escola Tradicional – constituía-se para José Scaramelli (1931d) por de três momentos: “observação”, “associação” e “expressão”. Para o fomento da “observação”, descrevia que o professor apresentava o objeto de estudo e muitas fotos deste à classe, realizava uma série de questionamentos para que pudesse atentar-se aos detalhes, mostrava a utilidade e o funcionamento e apresentava o vocabulário específico relacionado ao objeto. Na “associação”, momento voltado para a expansão do conhecimento do objeto, introduzia informações extraídas de outros campos do conhecimento para que conhecessem o inventor do objeto, onde era fabricado e comercializado, quais profissões relacionavam-se a ele, qual era a melhor forma de manuseá-lo etc.. Para a finalização da lição – concernente à expressão do conteúdo aprendido – propunha leitura, escrita, trabalhos espontâneos, exercícios de ortografia, desenho, modelagem, recorte dentre outros do gênero.

Na apreciação que emite desta aula, José Scaramelli (1931d) reconhece que, embora propicie o desenvolvimento do interesse das crianças em relação ao assunto abordado, o conhecimento do objeto, de seu funcionamento, de sua função, de sua utilidade, de expressões e de informações vinculadas a ele, assim como a possibilidade de descrevê-lo e desenhá-lo a partir do natural, ler a respeito, palestrar etc. ela, ainda, não era inteiramente satisfatória.

Na lição da Escola Nova é que seria identificado, segundo ele, as maiores vantagens para a realização do ensino ativo. Como descreve, por meio dela os alunos podiam ver e observar o funcionamento do objeto, interessando-se e dedicando-se a ele; manejar e servir-se de uma máquina fotográfica real; adaptar suas necessidades e seus desejos à situação que vivenciavam, construir uma câmara escura para a revelação das chapas fotográficas; levantar os materiais necessários para a realização da tarefa; valer-se de uma diversidade de materiais; pesquisar sobre o papel apropriado para a revelação das fotografias e fixar o aprendizado ao fim da lição. Com tais procedimentos, explicava o autor, os alunos alcançavam o fim em vista, previsto pela atividade e por meio dela, adquiriam conhecimentos e modificavam sua condição inicial, isto é, aprendiam.

Quanto à metodologia ativa da Escola Nova, advertia, ainda, José Scaramelli (1931d) que, a despeito de constituir-se por princípios estruturantes, não seguia os passos formais de Herbart e Decroly, mas se coadunava com aqueles pregados pelos maiores educadores do mundo em sua época. Os centros de interesse que empregava não teriam, portanto, o conceito propriamente admitido pelo sistema de Decroly (SCARAMELLI, 1931a). Além dos benefícios que a Educação Nova oferecia ao aprendizado dos alunos, José Scaramelli (1931d) assinalava, ainda, a facilidade e economia para seu desenvolvimento e adoção.

Ao indicar como se realizava uma suave transição da pedagogia tradicional para a renovada, ressaltava a vantagem da não necessidade de obtenção de aparelhagem custosa ou de grandes despesas, visto que, como exemplo, sua metodologia previa excursões a pé nas proximidades da escola e investigações práticas destinadas à solução de problemas imediatos e da vida real. A construção de escolas adaptadas à metodologia nova, segundo relatava, oferecia redução de custo.

Salas modestas – a palavra pavilhão dá a impressão de suntuosidade – construídas em terrenos amplos, distantes 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-lo 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 (SCARAMELLI, 1931c, p. 23).

Da mesma forma, seu mobiliário e seu material proporcionavam vantagens econômicas, sendo de fácil adaptação às necessidades de sua filosofia.

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 têm 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).

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

A Escola Nova, como sustentava, não nasceu pronta e armada para o combate, como Minerva da cabeça de Júpiter. Muito menos era capaz de fender o crânio do primeiro Júpiter de papelão que aparecesse. Ela, conforme defendia, consistia em uma conquista, feita paulatinamente por meio do estudo e da experimentação, realizados “com o ânimo disposto a acertar” (SCARAMELLI, 1931c, p. 9). Por não ser fixa e nem imutável, mas antes, dinâmica, variável e em contínuo progresso, não se cristalizava e não admitia práticas rotineiras. Seu sistema, como previa, era simples, pois ao contrário, representaria um desserviço prestado ao ensino, visto que ninguém o conheceria a não ser por um esforço inaudito de imaginação.

Embora José Scaramelli (1931, p. 18) advogasse que para que a Escola Nova fosse uma risonha realidade, havia de o magistério ser educado e formado em sua integralidade em seus preceitos, visto que, “antes dessa data”, se continuaria, “provavelmente, no terreno experimental”. Não podendo espera-se por esta, apelava o autor para a disposição dos professores em ordem de sua adoção, sugerindo que

somente praticando-a em larga escala é que se podia bem compreendê-la e, então, contribuir-se para aperfeiçoá-la (SCARAMELLI, 1931a, p. 18).

Em sua acepção, a experiência era “a grande mestra da vida e, com tanto, maior razão, na Escola Nova” (SCARAMELLI, 1931b, p. 10). Dessa forma, afirmava que podia esta ser iniciada sem delongas, com a simples orientação fornecida por seus opúsculos e a boa vontade do magistério (SCARAMELLI, 1931c). Para o começo dos trabalhos, entendia não haver a necessidade de se adquirir uma ideia ou um conceito perfeito de Escola Nova, pois a experiência proporcionava pontos de vista e visões panorâmicas novos sobre o assunto e indicava soluções que davam margem para estudos mais apurados, novas pesquisas etc. (SCARAMELLI, 1931c). Bastava, portanto, segundo sustentava, apenas animar o espírito renovador para que as escolas se transformassem radicalmente numa escola renovada (SCARAMELLI, 1931c).

Em países mais desenvolvidos, incomparavelmente de mais ampla cultura que o Brasil – como Inglaterra, Estados Unidos, Suíça, Bélgica, França, Alemanha, Itália, entre outros –, relatava José Scaramelli (1931a, p. 18): “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”. Se era cedo para se falar em resultados positivos, afirmava que não o seria para se colher os frutos literários. A literatura da escola renovada, como assegurava, era riquíssima no estrangeiro. No Brasil, entretanto, conquanto existisse a experiência da escola de Merity – localizada nas proximidades do Rio de Janeiro e levada a efeito pela professora Amanda Álvaro Alberto –, apenas copiávamos, traduzíamos e aproveitávamos “umas frases feitas para dourar pílulas” que impingíamos com “frutos literários da Escola Nova”. (SCARAMELLI, 1931a, p. 18). Esta iniciativa particular, única do gênero merecedora de registro, conforme advogava, devia servir de exemplo à metodologia renovada da instrução primária do país, que ainda se apresentava sob a alcunha do “verbalismo inveterado que se apegava a palavras” da prática docente (SCARAMELLI, 1931a, p. 56).

Com esta alusão, José Scaramelli firmava suas ideias pedagógicas como uma realidade já presente nos países desenvolvidos. Assentada na larga literatura produzida sobre o assunto e em experiências de sucesso, inclusive passíveis de serem observadas e assimiladas no próprio país, as indicava ao magistério como conjunto de princípios e práticas simples e de fácil aplicação, com vantajosa adoção para o aprendizado dos alunos e da instrução brasileira. Embora admitisse que a Escola Nova

demandava estudos e investigações em vista de, ainda, assentar-se em preceitos e experiências novas, em processo de afirmação, mesmo em países mais avançados que a haviam implementado com sucesso, assegurava que sua implantação dependia essencialmente de boa vontade. Com estes argumentos, buscava o autor aproximar suas ideias pedagógicas da conjuntura de outros países que desenvolveram a referida pedagogia com êxito e, sobretudo, encorajar os professores à incorporação da novidade, o “novo”, em sua realidade cotidiana escolar.

As ideias pedagógicas que apresentava para a constituição de uma Escola Nova no país, segundo o autor, encerravam, ainda, o benefício de terem sido formuladas com vistas às escolas, aos professores e às crianças do nosso país, enfim, à realidade de seu país. Como declarava, não tinha copiado e nem traduzido autores, mas antes, procurado assimilar suas concepções. Não sendo fiel aos mestres, afirmava tê-los utilizado como ponto de partida para a elaboração de seu trabalho, uma vez que se habituara “a pensar por si mesmo, sem saber “rezar pelas cartilhas alheias” (SCARAMELLI, 1931a, p. 7).

Fundadas sob os princípios da Educação Nova e adaptadas às peculiaridade e necessidades de seu contexto social, José Scaramelli (1931a, 1931c, 1931d) sustentava que as ideias pedagógicas que oferecia eram capazes de prover uma revolução ao ensino do país. Seu preceitos e adoção – simples, eficazes e econômicos – seriam passíveis de transpor o quadro de insuficiência (material e de pessoal docente) com o qual se deparava o ensino brasileiro no período, imerso às contingências da carência de recursos financeiros, transformando sua realidade em ordem quantitativa e qualitativa.

Ao caráter transformador, capaz de romper com as deficiências de um passado obsoleto e deficiente que ainda se fazia recente, impossibilitando o êxito do presente, referenciava, também, Carlos da Silveira suas ideias pedagógicas. Por meio dela, assegurava que se reproduzia a evolução da humanidade no processo de formação do aluno. Natural, conduzia indubitavelmente esses procedimentos ao progresso individual e social. Com bons modelos de sugestão, eram simples e de fácil execução. Seus preceitos nacionalistas, admitidos junto ao estudo de disciplinas, suscitavam o desenvolvimento do sentimento patriótico e a prática do civismo, asseguravam a instrução e a educação, provendo cura aos males do povo e da nação e habilitando-os à condução do próprio indivíduo e do país ao progresso moral, material e intelectual.

Transformava, enfim, a realidade do país, que deixava sua condição deficitária para se inserir no rol das nações civilizadas e progressistas.

As categorias “modernas” e “nacionais” sintetizavam, pois, a fórmula que compunha a concepção de “novo” e a promessa de inovação das ideias pedagógicas que Carlos da Silveira e José Scaramelli apresentavam ao magistério nacional e aos aspirantes à carreira. Modernas, reuniam em seus preceitos a diversidade de conhecimentos oriundos e validados pelos diversos campos de estudos científicos, extraindo destes os conteúdos e as relações que permitiam compreender o objeto de estudo e o fim da Educação.

Admitiam ainda o caráter experimental, com princípios e métodos deduzidos da realidade prática que, voltadas a oferecer resposta a esta, forneciam aplicação simples e eficaz. Ofertavam, pois, explicação (fundamentos dos processos e métodos de ensino) e emprego (fundamentos metodológicos) extraídos das recentes experiências e descobertas ciência.

Nacional, encerravam as peculiaridades e as demandas do ensino de seu país. Originais, inéditas e revolucionárias, portanto, em seu tempo e em seu espaço, eram aptas a transformar a realidade objetiva da instrução e do país, assim como, fizeram os países civilizados e desenvolvidos.

Agentes de tradução e intelectuais intermediários, que transitavam entre os propositores e os executores das ideias pedagógicas, apresentavam Carlos da Silveira e José Scaramelli a inovação oferecida pelos primeiros (os descobridores) à prática escolar dos segundos (os professores) em seus impressos pedagógicos. A apresentação e a análise destas, em vista da inovação que propunham, estão desenvolvidas nas seções que aqui se seguem.

5 A EDUCAÇÃO NAS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE CARLOS DA SILVEIRA E DE JOSÉ SCARAMELLI: O NOVO A RESPONDER ÀS DEMANDAS E ÀS CONTRADIÇÕES DE UM PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Concebida como ciência a prover entendimento sobre o fenômeno educativo e as ações destinadas à prática pedagógica (ensino), a Educação, de acordo com a concepção admitida por Carlos da Silveira e José Scaramelli, tinha por sujeito de sua ação o Homem, e por objeto, a sociedade. Admitida sob uma ótica de dupla dimensão – que reunia indivíduo e sociedade em uma relação de interação e de interdependência –, esta percepção da Educação, segundo indicavam os autores, contrapunha-se, superando, a visão que, atribuída por eles à pedagogia tradicional, considerava o sujeito em si e por si como escopo único da educação, destinando a prática pedagógica apenas em vista da contemplação do caráter individual.

Resultante do desenvolvimento e das descobertas fomentadas pelas ciências, esta perspectiva, como discerniam, consubstanciava a distinção e a novidade contida nas ideias pedagógicas que processavam, por trazer uma compreensão outra acerca do significado e da função da Educação, reverberando um novo modo de pensar e de realizar a prática pedagógica. Pilar das ideias pedagógicas dos autores, a relação entre “educação”, “indivíduo” e “sociedade” correspondia à grande conquista que permitia, ainda, pensar os meios necessários à superação dos desafios e das deficiências presentes no processo de escolarização vigente e a objetivação de um ensino correspondente às necessidades de seu tempo e de seu espaço.

Indicada por José Scaramelli (1916) como resultado das investigações aferidas pela Sociologia, esta relação foi abordada pelo autor em seu artigo, *Minha iniciação sociológica*. Nele, tratando sobre “o porquê” e sobre “como os homens se agrupam”, explicava que a sociedade, assim como para certos animais, correspondia ao meio necessário à sobrevivência e ao desenvolvimento do indivíduo. Assim como exigia a natureza em sua admirável organização, expunha o autor, o Homem, entregue a si mesmo, não passava de um mísero ser desprovido de força, cujos filhos ainda seriam mais fracos que os filhos dos animais, visto que, incapazes de andarem ao nascer como aqueles, precisavam de maiores cuidados até atingirem a idade de ganharem o próprio pão (SCARAMELLI, 1916). Viver em sociedade, expressão de uma necessidade inata e incoercível sentida pelo próprio indivíduo, conforme assentia o autor, foi a circunstância que levou os Homens a reunirem-se em agrupamento e dar origem às sociedades.

As sociedades, segundo José Scaramelli (1916), ao terem se constituído como objeto de estudo da Sociologia, permitiu esta ciência revelar que podem *originarem-se* de forma natural, como a família, ou artificial, como um grêmio literário; *estenderem-se* e tornarem-se vastas, como a igreja, o militarismo e o socialismo, ou pequenas como, um clube de regatas, uma sociedade dançante ou uma agremiação de empregados; e *subsistirem* como efêmeras, temporárias ou duradouras. A igreja, o militarismo e o socialismo, conforme explicava, representavam “sociedades duradouras”; comitês, como os que se organizaram em São Paulo para socorrer as famílias dos soldados que faleceram à sombra da bandeira da pátria ou destinados a fazer propaganda de uma candidatura política, eram exemplos de “sociedades temporárias”; e sindicatos de grevistas ou comissões encarregadas da organização de uma festa de beneficência, de um baile, de uma tombola ou de uma quermesse constituíam “sociedades efêmeras”.

A identificação da variedade de sociedades existentes, como elucidava o autor, permitiu à Sociologia constatar que, dificilmente sendo só, mas quase sempre, sendo a coletividade uma série de sociedades menores que se entrecruzam reciprocamente em sentidos diversos e se prendem de modo a formarem em torno do indivíduo um tecido de relações sociais mais ou menos complicado, as tantas sociedades (família, cidade, estado, classe social, grupo religioso, grupo profissional) formavam tantas camadas concêntricas em torno do indivíduo, que este seria, simultaneamente, membro de uma infinidade delas. Membro sempre de uma comunidade, seria, portanto, o indivíduo desde o nascimento. Integrante inicialmente da família, primeira comunidade da qual participava o indivíduo, alargava-se a um grupo pequeno de pessoas de mesmo interesse e expandia-se à Pátria (Estado) e à Humanidade (SCARAMELLI, 1916).

“Origem”, “extensão” e “duração”, enquanto categorias que permitiram à Sociologia prouwer uma classificação das sociedades, segundo esclarecia José Scaramelli (1916), suscitaram uma investigação mais aprofundada sobre estes processos. Quanto à gênese da sociedade, a Sociologia observou que uma família se formava pela união legal de dois indivíduos de sexos diferentes que diziam amar-se, na maioria dos casos; um comitê sob o império de determinadas circunstâncias e necessidades especiais, quais fossem as de socorrer os seus compatriotas ou de fazer propaganda a uma candidatura política; e outras sociedades, por terem uma gênese e

uma estrutura complexas, demandavam um espaço de tempo mais longo para tal compreensão (SCARAMELLI, 1916).

Em relação à extensão e à duração das sociedades, como assinalava José Scaramelli (1916), alguns sociólogos estudavam a desagregação, o desaparecimento e a morte destas. Como no exame da situação vigente, indicava que,

se as sortes da guerra forem favoráveis à Alemanha, assistiremos ao desaparecimento da Bélgica, do Montenegro e da Sérvia. Se estes povos constituírem ligas para voltarem algum dia a reconquistar o território perdido e promoverem o seu *risorgimento*, estas sociedades não se desagregarão; mas se isso não der, teremos sua desagregação seguindo a sua morte (SCARAMELLI, 1916, p. 654. Grifos do autor).

Outros sociólogos, ainda, acrescentava José Scaramelli (1916), tendo se dedicado a investigar o fim em mira das sociedades, verificaram que, tratando-se de uma sociedade de beneficência, seu objeto era a “caridade”; uma sociedade industrial, o lucro era seu objeto; um sindicato de grevistas, correspondia ao melhoramento da classe; e no que dizia respeito a uma nação, o progresso moral e material do país era a finalidade principal.

Em vista de tais constatações, a Sociologia, como registrava o autor na mesma obra, definiu a sociedade como “um agrupamento de indivíduos reunidos, quer espontânea, quer voluntariamente, sob o império de determinadas circunstâncias e necessidades” (SCARAMELLI, 1916, p. 655). A partir de tal assertiva, formulou, por raciocínio dedutivo, duas leis gerais básicas reguladoras da gênese, do crescimento, da estrutura e da atividade da sociedade. A primeira estabelecia que “o homem só vive e desenvolve-se na sociedade”; e a segunda, revelava que “a sociedade só é possível, restringindo cada uma de suas unidades a sua atividade” (SCARAMELLI, 1916, p. 655).

Premissas sustentadas em relação à manutenção, ao crescimento e à progressão das sociedades, admitia o autor, a necessidade de cada um de seus membros restringir sua liberdade e manifestar sua atividade em um sentido diferente dos demais. Como invocava,

imaginemos o que seria do Brasil se fossem todos lavradores: não teríamos governo, leis, escolas, meios de condução, comércio, artes, industriais, profissões; todos trabalhariam no campo e seria a negação de todo o progresso, a bancarrota da sociedade (SCARAMELLI, 1916, p. 655).

Mas, como reconhecia, “felizmente” sendo “o homem, capaz de raciocinar e generalizar, compreendendo essa lei, é levado a fazer o que reconheceria necessário à sua conservação e desenvolvimento” (SCARAMELLI, 1916, p. 655).

A congregação de indivíduos em torno de determinadas conjunturas e de interesses, princípio inerente à formação de uma sociedade e condição para conservação, desenvolvimento e continuidade desta, foi, também, prevista por Carlos da Silveira (1917a). Admitida sob a perspectiva adotada no compêndio *Psychologie* do autor francês Joseph Boucher, Carlos da Silveira (1917a) analisou a questão em seu artigo *A língua pátria e unidade nacional*, convergindo as questões relacionadas à constituição e à manutenção de uma nação.

Como aspectos relacionados a estes processos, indicou: a “comunhão de raças”; a “língua nacional”, o “acordo de interesses econômicos”; a “posse de um território nacional geograficamente determinado”; “comunhão de sentimentos, de ideias e de costume”; “consentimento deliberado e livremente querido”. Os quatro primeiros, como indicado pelo autor, correspondiam ao corpo da nação, enquanto os últimos, à alma desta.

O corpo, segundo justificava Carlos da Silveira (1917a), como fator constituinte da aproximação dos Homens, favorecia a unidade da nação e o fomento do sentimento nacional: o afeto responsável pelo desenvolvimento da simpatia que encerrava a disposição de permanecerem reunidos. Constituído pela “comunhão de raças”, esta suscitou, conforme explicava o autor, a formação do sentimento nacional.

Indistinto do sentimento familiar verificado no início da vida social, o sentimento nacional, esclarecia Carlos da Silveira (1917a), ao longo da evolução das sociedades, aniquilou e se sobrepôs ao primeiro, tornando-se responsável pela constituição das grandes nações modernas, que nada mais eram que o “resultado de numerosos aluviões, de natureza e de procedência muito diferentes, misturadas pelo fluxo e refluxo dos acontecimentos” (SILVEIRA, 1917a, p. 63). Exemplo disto, como indicava, eram as composições das nações: inglesa, por celtas, os anglo-saxões e normandos; italiana, por etruscos, pelasgos, gregos e gauleses; francesa, por aquitânos, lígures, celtas, germanos, burgúndios e francos; portuguesa, por iberos e celtas (celtiberos), fenícios, gregos, cartaginenses, romanos alanos, suevos, eslavos, visigodos, árabes e mauritanos. Na atualidade, conforme acrescentava, a unidade da raça em cada um desses países era conferida por meio de um sentimento nacional único: a língua

(inglês, italiano, francês e português), favorecedora do sentimento patriótico (SILVEIRA, 1917a).

A “unidade da língua”, segundo explicava Carlos da Silveira (1917a), embora não fosse uma condição essencial do sentimento cívico nos velhos países da Europa, “organizados segundo motivos políticos preponderantes”, era, contudo, absolutamente necessária nos países novos como os da América Latina, “em vias de organização definitiva e em que os vínculos nacionais são ainda frágeis” (SILVEIRA, 1917a, p. 65).

Em corroboração a esta disposição, afirmava, Alberto Torres registrou na obra *Organização Nacional*, que o bom senso “tem hoje indicado à política das nacionalidades para a constituição de Estados duradouros e pacíficos” e de suas respectivas nacionalidades, que a língua, sendo o traço mais característico que possuíam, devia ser um elemento a ser velado “nos países novos, vastos e expostos a frequentes fluxos imigratórios”, embora as nações de outrora coloniais tivessem criado sentimentos nacionais próprios mesmo conservando a língua das antigas metrópoles (SILVEIRA, 1917a, p. 65).

A comunhão da língua, por facilitar a troca de ideias e a comunicação dos espíritos, tornava, segundo o autor, a simpatia mais fácil e mais forte e o conjunto mais coerente, favorecendo o sentimento de Pátria⁷³. Além disso, mais que permitir a comunicação e a troca de ideias, a língua, ao ser constituída por um conjunto de sinais – expressos nas formas falada, ouvida, escrita e lida –, expressava os pensamentos e exprimia as impressões e os sentimentos dos indivíduos por ela vinculados, dando origem às produções que alicerçavam a arte, a literatura e a ciência de um povo. As expressões populares em prosa ou verso, assim como outras formas de manifestação do sentimento do povo, explicava o autor,

se tem sua origem na imaginação de cada membro de um determinado corpo social, por outro lado, reagem sobre a mentalidade coletiva e a modelam de modo especial, formando assim maneiras uniformes de entender e de sentir, peculiares a cada grei, próprias de cada povo, adaptadas ao gênio de cada nacionalidade⁷⁴ (SILVEIRA, 1917a, p. 71).

⁷³ O reconhecimento disso seria, para o autor, a divulgação do idioma das raças colonizadoras entre os povos da terra cobiçada como medida preliminar de anexação, isto é, uma sistemática propaganda da língua que mais tarde pretenderão impor (SILVEIRA, 1917a).

⁷⁴ Esta influência da língua, segundo o autor, era tão forte e caracterizada que constituía “o legado das gerações mais velhas para com as mais recentes, dando em resultado um respeitável obstáculo à obra de nacionalização dos filhos de estrangeiros” (SILVEIRA, 1917a, p. 72). Em relação a esta citação, Carlos da Silveira (1917a) declara tê-la tomado da análise realizada por Fradique Mendes acerca das palavras.

Como veículo para as produções da literatura e da arte nacional, a língua propiciava as manifestações das tendências da alma popular brasileira nascente, fazendo com que crescesse o vínculo dos habitantes de uma região. Por meio dela, explicava Carlos da Silveira (1917a, p. 69), os romances eram propagados e o povo podia expandir-se nas mais características de suas manifestações; os autores nacionais podiam enriquecer a ciência através do idioma trasladado; os poetas e os escritores, ao cantarem “suas mágoas e suas alegrias, os desânimos e os entusiasmos, suas esperanças ou seus amores”, podiam dizer à alma simples do povo, tocando seus corações, pregar aos moços o ideal que lhes faltavam e exercer o influxo benéfico ao proclamarem coisas que só por eles podem ser ditas.

A língua nacional, por favorecer de modo absoluto e completo o contágio de emoções, prosseguia Carlos da Silveira (1917a), permitia a comunhão de sentimentos, de mentalidade e de atividade, que dava tonalidade própria a cada agrupamento humano. O espírito comum – através das formas de expressão do pensamento que as línguas nacionais criavam nos indivíduos – possibilitava, de acordo com o autor, a agregação dos Homens em aglomerados perduráveis. Por constituir boa parte da existência do povo, a língua tornava-se em cada país cimento duradouro da coletividade. Nenhuma nação, sustentava Carlos da Silveira (1917a, p. 72), “seria possível se cada grupo de cidadãos fosse incapaz de se comunicar com os seus semelhantes do mesmo grupo”. Por meio da língua é que se transmitia, de geração em geração, o legado⁷⁵ de poesias, romances, lendas e tradições, que nada mais eram do que um esplêndido material para o estudo da constituição da alma popular nos mais recônditos escaninhos.

Por meio da língua, assegurava Carlos da Silveira (1917a, p. 73), é que se sentia como “aqueles que cantaram os feitos dos nossos maiores”. Saber, portanto, a língua de um povo, como assegurava o autor, significava

entender os sinais que tal povo emprega para exprimir seus pensamentos, ou para trocar ideias, comunicando cada indivíduo as impressões suas com o auxílio do aparelho vocal ou escrevendo, e recebendo de outrem, imagens auditivas ou visuais (SILVEIRA, 1917a, p. 66).

⁷⁵ Carlos da Silveira (1917a, p. 70) explica que o laço de amizade e de aliança dos povos engendrado pelo parentesco das línguas e, por conseguinte, das ideias, “se forma quando as mães ensinam aos seus filhos as primeiras palavras da língua nacional, dando-lhes o primeiro germe de melhor patriotismo. Depois, quando o mestre apura a linguagem na escola, fazendo despertar o sentimento literário, este sentimento é avultado, fazendo com que se consolide o vínculo nacional”.

Como mais um esteio potente no qual repousavam as nacionalidades, explicava Carlos da Silveira (1917a), a unidade da língua possibilitava o vínculo que prendia e estreitava solidamente as várias peças do organismo nacional. Se, destruído esse liame, os elementos desagregavam-se. Era ela, pois, que mantinha a nação coesa e forte.

Como parte da terra e nascida em grande porção da própria terra, a língua, os seus elementos e os seus significados – como legado deixado pelos antepassados que por meio dela expressaram as “verdadeiras invenções do povo e diretas aspirações do torrão nacional” provindas da contemplação dos fenômenos, das peculiaridades de sua terra, “de todas as formas e de todas as vozes” vivenciadas em seu meio – requeriam, como advogava Carlos da Silveira (1917a, p. 76), ser defendidos, pois, conforme entendia, “defender a nacionalidade, defendendo o solo, é urgente que defendamos também, e antes de tudo, a língua, que já se integrou no solo e já é base da nacionalidade”.

As armas que a língua nacional fornecia e sua ótima qualidade, explicava, não somente fortaleciam o amor à pátria entre os brasileiros, como também combatiam as “deviações do sentimento patriótico – a declamação patriótica tão própria dos arrivistas, bem como o patriotismo esturrado a que se convencionou chamar chauvinismo” (SILVEIRA, 1917a, p. 76). Assim, invocava: “sejamos patriotas e bons patriotas, e um dos muitos modos, ao nosso alcance, para a prática de um patriotismo sadio e construtivo, é falar e escrever corretamente a língua nacional” (SILVEIRA, 1917a, p. 76).

Os “interesses econômicos”, terceiro elemento constitutivo do corpo da nação, representava, segundo Carlos da Silveira (1917a), a mais forte dentre todas as causas a aproximar os Homens, visto significar na generalidade dos casos a comunhão de interesses. Conforme esclarecia, interesses opostos, por engendrar quase sempre conflitos de sentimentos, não podem desenvolver ou manter o sentimento da unidade nacional. Esta somente é possível “senão quando todos os cidadãos de um mesmo país tiverem sobre certos pontos essenciais”, isto é, interesses comuns (SILVEIRA, 1917a, p. 64). Como no exemplo da Prússia, que indicava, teria esta preludiado a unificação alemã

formando uma liga alfandegária que substituísse, pela harmonia relativa, o antagonismo aberto nas relações econômicas dos diversos estados alemães; o

ato de eliminar as alfândegas interiores favoreceu grandemente a substituição dos patriotismos provinciais pelo patriotismo nacional (SILVEIRA, 1917a, p. 64).

A “posse de um território nacional geograficamente determinado”, contínuo e permanente, quarto requisito necessário para a promoção da unidade nacional e o desenvolvimento do patriotismo, foi justificada por Carlos da Silveira (1917a) pela “Teoria das fronteiras naturais”. De acordo com esta, expunha o autor que duas sociedades separadas por obstáculos quase intransponíveis (mar, montanha, deserto e etc.) tinham pouca probabilidade de formarem uma nação, visto que as circunstâncias geográficas, neste caso, indicavam os limites naturais das nações.

Expoente supremo do sentimento nacional, a posse do território, conforme explanava Carlos da Silveira (1917a, p. 64), não devia, entretanto, exagerar a importância das condições geográficas; posto que “às vezes, regiões não separadas por quaisquer barreiras pertencem às nações distintas como, por exemplo, a Bélgica e a Holanda”, por outro lado, as colônias inglesas, por assim se referir somente a estas, demonstravam bastante o seu sentimento nacional.

Como, ainda, indicava ser conveniente notar, havia nações sem território, nas quais subsistia o sentimento patriótico – como, entre judeus, polacos e boêmios –, sendo verdade que se podia “levar a pátria na sola dos sapatos” (SILVEIRA, 1917a, 64). Embora a posse de um território representasse a sentimento dessa unidade, esclarecia, era, senão, um símbolo da pátria, visto que esta podia subsistir no coração e no espírito quando o símbolo desaparecesse (SILVEIRA, 1917a). Por isso, afirmava: apresentar o sentimento nacional unicamente como a ligação natural ao território que se habita significava rebaixá-lo.

O “corpo” – constituído por “território”, “raça”, “língua” e “interesses econômicos” – esclarecia Carlos da Silveira (1917a), embora constituísse elemento essencial para o provimento da unidade da nação, tinha acima de si a “alma”. Esta, correspondendo à comunhão de sentimentos, de ideias e de costumes, fomentava certa unidade de sentimentos, de pensamentos e de atos, aos quais se fundiam os sentimentos, os pensamentos e os atos de todos os membros da nação, isto é, de seus cidadãos (SILVEIRA, 1917a). Dois homens que porventura pudessem se opor a todos os respeitos pela maneira de sentir, de pensar e de agir, argumentava Carlos da Silveira (1917a), tinham poucas probabilidades de simpatizar um com o outro. A comunhão de

raça, de língua, de interesses ou de território, ao oferecer a harmonia aos espíritos, podia, desta forma, ter maior ou menor influência na formação do sentimento nacional.

Para o autor, a alma nacional, não sendo, em certo sentido, distinta da alma dos indivíduos, provia a “consciência da nação” que, tomada por seus membros através da personalidade de alguns grandes homens que figuraram como símbolos vivos, fundia a alma de todas as individualidades em determinados sentimentos, certas ideias e certos atos (SILVEIRA, 1917a). Considerada em duas partes, acrescentava Carlos da Silveira (1917a), a consciência da nação compunha-se, de um lado, por meio dos estados especiais ao indivíduo cujo auxílio os distinguia dos demais e, de outro, dos estados que a eles eram comuns com a generalidade dos Homens no meio do qual viviam.

A comunhão de estados de consciência, no entanto, passava despercebida porque o indivíduo notava muito mais as diferenças entre os homens do que as semelhanças (SILVEIRA, 1917a). Aliás, como assinalava, se num país

formarem-se duas ou mais classes sociais tendo sentimentos, ideias e costumes comuns diversos; se uns considerarem bom o que outros tiverem por mau; se alguns chamarem justo o que a outros parecer injusto, se uns combaterem o que os outros defenderem; se o número e a importância dos pontos comuns vai diminuindo até desaparecer quase, tal país não será uma nação, apesar das aparências (SILVEIRA, 1917a, p. 65).

Desse modo, assinalava Carlos da Silveira (1917a), entre as ideias e os sentimentos comuns era necessário serem citadas, em primeira linha, as lembranças do passado de que todos se ufanavam, como as glórias artísticas, políticas, científicas, literárias, militares e etc. A lembrança dos perigos experimentados e repelidos em comum, de acordo com ele, representava a natureza que reforçava muito o sentimento de solidariedade nacional. O patriotismo, por ser um sentimento natural que aparecia por si mesmo conforme as leis da simpatia, quando formada a consciência social, ao tornar-se refletivo, transformava o afeto espontâneo em adesão livremente deliberada e querida pelo indivíduo do país.

Tornar-se refletivo, como pressupunha Carlos da Silveira (1919b) em outro escrito, implicava “conhecer”. Adepto da premissa advogada por Olavo Bilac – descrito por ele como fundador e grande expoente da Liga da Defesa Nacional – de que o reconhecimento dos “defeitos da Pátria” era uma necessidade que tinha por fim não o de “amaldiçoá-los ou para rir deles”, mas de “perdoá-los, estudá-los e corrigi-los”,

Carlos da Silveira (1919b, p. 7) sustentava que era preciso pregar o conhecimento da amplitude dos males do país, para que

a notícia exata da nossa situação seja o ponto de partida para a arrancada estupenda que nos há de levar ao nosso ideal de grandeza. [...] Para adquirir a aptidão para o triunfo, precisamos viver num regime onde a verdade seja um fato; não é com ilusões, com enganos, com maiores ou menores mentiras, não é lobrigando miragens, que se prepara um povo para lutar e vencer. Regime de sinceridade e verdade, em primeiro lugar; depois, uns às armas, outros aos campos, lavrando e colhendo e trazendo a prosperidade para a Pátria, e todos, absolutamente todos, ao combate urgente contra as endemias reinantes, suprema vergonha para o Brasil. Para traz o labéu infamante de moleza e indisciplina com que uns têm brindado tantos publicistas, nacionais e alienígenas. Para traz o estigma ignominioso de incapacidade e falta de energia que nos marcava a frente. O tempo é dos fortes: preparemo-los com urgência pelos meios que houver. A luta é terrível e necessário é vencê-la e vencê-la com honra. Sejam tais os nossos atos agora, que as gerações vindouras possam orgulhar-se dos seus antepassados (SILVEIRA, 1919b, p. 21).

Desfazer a miragem em vista de se desvendar e de se corrigir as mazelas do país constituía, pois, princípio para a firmação da responsabilidade da situação e da consciência dos papéis individuais. Em suas considerações, a verdade requeria ser divulgada para que houvesse a consciência dos trabalhos a vencer, pois sem essa consciência não se podia existir entusiasmo.

O ideal, embora pudesse estar distante ou, mesmo, difícil de ser alcançado, não podiam servir como obstáculo para o abatimento das energias, enfatizava Carlos da Silveira (1919b). Em vista do ideal de força e de grandeza, de harmonia e de justiça, e a preparação “para um surto porventura muito mais brilhante e rápido do que se pode imaginar”, havia de a nação, para que pudesse prosperar, ser guiada pelo regime de ordem e de progresso (SILVEIRA, 1919b, p. 6).

Para isso, conforme advertia, saber coisas da pátria e ser altamente versado em normas cívicas de nada adiantava se não se afirmarem tais princípios na prática diária da vida. O patriotismo, segundo afirmava, não tinha sido feito para as grandes ocasiões. Patriota, de acordo com Carlos da Silveira (1919b, p. 20), “é quem cumpre religiosamente a sua obrigação, por mais modesta que seja a profissão que a pessoa exerça”. Declarava ele:

é-se muito levado a separar o sentimento patriótico do sentimento geral do dever a cumprir para com os outros e a transformar a Pátria em uma espécie de ídolo supraterrrestre que desdenha da realidade da vida quotidiana, e só se compraz com os gestos sensacionais e com os protestos ruidosos (SILVEIRA, 1919b, p. 20).

Ser patriota na concepção de Carlos da Silveira (1919b) correspondia, praticar sincera e conscientemente o civismo, além de possuir consciência dos defeitos da pátria. Segundo reconhecia, consistia em fazer seguir e cumprir, mediante ação, o código de dez mandamentos da Liga Nacionalista, compendiados em: I) amar a liberdade, II) defender a pátria, III) pagar impostos, IV) votar, V) cooperar na política, VI) não se esquivar do dever do júri, VII) respeitar a lei, VIII) fiscalizar a execução da lei, IX) falar bem a língua nacional, X) não desdenhar da civilidade, do cavalheirismo e boas maneiras. Nesse sentido, desmembram-se os 10 tópicos conforme se recomendava.

I. Amar a liberdade!

Liberdade compreendida não como licença, mas como poder de ação dentro da lei. De igual maneira, obediência à lei, como dever máximo do cidadão, entendida não como baixeza ou em ato de servilismo, mas antes, “uma prova de cultura superior e de alta compreensão da vida social” (SILVEIRA, 1919b, p. 11). Conforme admitido por Carlos da Silveira (1919b), não havia liberdade fora dos limites da lei. As lutas em prol da liberdade, como pleiteava, só atingiam resultado proveitoso quando havia uma forte disciplina social e quando a força da lei se mantinha.

De acordo com o autor, as conquistas liberais inglesas da Magna Carta (1215) e da Gloriosa Revolução de 1688 comprovavam o acerto, pois

quando os revolucionários franceses de 1789, sedentos de liberdade, entraram a agir sem respeito aos próprios princípios estatuidos a 20 de agosto de 1789 na famosa Declaração dos direitos do homem e do cidadão, eles, revolucionários, cegos pela paixão libertária, cometeram toda a sorte de crimes e criaram uma situação tal que a história batizou com o nome de era do terror. Mme. Roland tinha bem o direito de proferir as célebres palavras: “Ó liberdade, quantos crimes se cometem em teu nome!”. A lição da história de todos os povos, a observação quotidiana e, por exemplo, os casos que se passam na Rússia atualmente, constituem provas reais de que a liberdade só pode existir dentro da Lei, dentro da disciplina social. O que não for isso, é mera ilusão (SILVEIRA, 1919b, p. 11).

II. Defendei a Pátria!

Com vista à observância de três pilares: o “preparo militar”, a “saúde e vigor do homem” e a “riqueza acumulada”. Como explicava, o “preparo militar”, como condição necessária admitida à toda nação que não quisesse perecer, havia de ser realizado nos quartéis, nas sociedades de tiro e nas escolas para que, conforme registrava Dr. Altino Arantes em suas palavras memoráveis, todos os brasileiros devessem sempre ter presentes ao espírito e jamais olvidar que, “nós todos brasileiros

saberíamos morrer com bravura e glória no campo de batalha, mas, que não se tratava de morrer e sim de vencer” (ARANTES *apud* SILVEIRA, 1919b, p. 11).

Assim como procederam a Inglaterra e os Estados Unidos da América a partir da premissa de que, “quando um povo é forte e robusto, pode criar em tempo relativamente limitado, um exército respeitável”, a “saúde e vigor do Homem”, como matéria-prima dos exércitos, havia de, conforme sustentava o autor, ser iniciada no Brasil com a realização de obras de saneamento rural e urbano. Esta imperiosa medida, como denunciavam os estudos do Instituto de Manguinhos a época, fazia-se necessária devido ao povo brasileiro se encontrar em uma situação deplorável e doente (SILVEIRA, 1919b, p. 12).

Em sua contemporaneidade, sustentava o autor, esta ação representava a maior obra de patriotismo: o de propagar estas misérias “com o fito de provocar uma urgente, enérgica e demorada reação salutar da parte de todos” (SILVEIRA, 1919b, p. 12).

Saneamento e higiene significam para Carlos da Silveira (1919b, p. 12), a restituição de uma considerável soma de energia humana ao país “capaz de, só por si, resolver importantíssimos problemas nacionais”. Curada a população, “os desportos, a ginástica, o escotismo, a higiene alimentar e as habitações, o EUGENISMO enfim completará o que nos falta no capítulo saúde e vigor” (SILVEIRA, 1919b, p. 13 – Grifos do autor).

A “riqueza acumulada”, terceiro elemento previsto para a defesa da pátria – visto, como afirmava, ser o dinheiro o nervo da guerra –, implicada à “saúde e ao vigor do Homem”, demandava o desenvolvimento material do país. Como sustentava: “sem saúde e vigor, no homem, nunca teremos uma organização agrícola estável e o trabalhador rural não será um fator de acumulação de riquezas” (SILVEIRA, 1919b, p. 13).

O trabalho dos trapistas, em Tremembé – colônia, composta por mais de 500 pessoas, onde somente duas famílias são estrangeiras –, como chamava à atenção Carlos da Silveira (1919b, p. 13), correspondia a um exemplo de resolução do “problema da cura do homem e da conseqüente educação do operário agrícola nacional”. O cultivo do solo efetivado pelo trabalho independente do braço estrangeiro, segundo explanava o autor, resultou no aumento de produção, de riqueza e de saldo do país e, por conseguinte, a diminuição do déficit gerado pelas necessidades brasileiras, ora agravadas pelas anormalidades trazidas pela guerra ao seu comércio, quando se

procurou dirimir a difícil situação produzida com a grande emissão de papel moeda que, ao invés de solucionar a questão, suscitou maiores males. Apesar da situação desfavorável, instigava: “mas não sejamos pessimistas: haja iniciativa, constância, força de vontade e não haverá obstáculos que resistam” (SILVEIRA, 1919b, p. 13).

III. Pague impostos!

Princípio necessário para a promoção e a manutenção dos serviços públicos pelo Estado. Seus recursos, como mencionava o autor, haviam de ser providos pelas rendas mobiliárias e imobiliárias, de monopólios ou de impostos. Todavia, advertia que sendo as rendas e os monopólios insuficientes para arcar com os “encargos derivantes da civilização”, o imposto tornava-se absolutamente necessário, constituindo-se em um dever para o qual todos precisavam contribuir em vista das despesas comuns (SILVEIRA, 1919b, p. 13). Conforme explicava, o imposto não era uma taxa a que o indivíduo pudesse esquivar-se sem prejuízo. A vida social, destacava:

exige essa restrição na nossa liberdade, restrição inerente a todo o agrupamento. Numa democracia, poderemos afirmar que o imposto é uma dessas limitações que o indivíduo estabelece contra si mesmo e em benefício de todos. A vida das modernas sociedades obriga a muito gasto, para atender-se ao conforto que o homem reclama; todo esse bem-estar que se requer; a segurança e a assistência que cada membro do corpo social exige da coletividade, tudo isso custa não pequenas somas que se hão de realizar pelo tributo generalizado (SILVEIRA, 1919b, p. 13).

Os impostos, segundo arrazoava, deviam ser votados equitativamente e com muita circunspeção. Seu aumento era um acréscimo na restrição da liberdade individual e, por conseguinte, uma medida antipática ao povo. As normas para uma sábia política constituíam-se no cuidado com a votação dos impostos, no escrúpulo máximo em aplicar os dinheiros públicos, “evitando-se o luxo e o desperdício” e “cautela na organização dos orçamentos para que sejam realmente equilibrados” (SILVEIRA, 1919b, p. 14).

Somado a isto, registrava que havia de se juntar “o que for possível em benefício do aumento dos saldos na balança comercial, a favor da exportação” e da fiscalização em relação ao emprego dos dinheiros arrecadados, ainda sugeria: “peçamos conta dele aos administradores e paguemos de bom grado os impostos equitativos que se exigirem de nós e faremos o mesmo que os povos progressistas e civilizados” (SILVEIRA, 1919b, p. 14).

IV. Votai!

Assentia, não se conceber um estado federativo sob um governo republicano democrático em que o cidadão deixasse de votar. O voto, conforme relatava,

é, sem dúvida, uma parte essencial e fundamental do dever do cidadão, apto para o governo do seu país”, di-lo o Sr. Elihu Root, numa de suas conferências; e L. Le Chevalier no seu livro “L'idéal moral” afirma: “É triste consignar que, num estado democrático, um número muito grande de cidadãos abstenha-se de cumprir os deveres de eleitores, ou por uma inexcusável indiferença, ou sob o pretexto inadmissível de que os candidatos apresentados não correspondem de maneira alguma ao seu ideal (SILVEIRA, 1919b, p. 14).

O absentismo, registrava Carlos da Silveira (1919b), era um mal tão grande, que vários países adotaram o voto obrigatório. No entanto, como advertia, não bastava que o voto fosse obrigatório, era preciso que fosse também secreto, “porque o respeito ao voto só é completo quando é ele inteiramente secreto” (SILVEIRA, 1919b, p. 14). Além disso, como fez notar o então conselheiro Rodrigues Alves, recordava Carlos da Silveira (1919b, p. 14), havia a necessidade de as eleições exprimirem a verdade, “pelo expurgo das fraudes e pela consideração da vontade do eleitor expressa no seu voto”.

V. Cooperai na política!

Por considerar que a feição essencial da condição moderna era o recaimento do encargo e dos deveres do governo a todos os Homens, as autoridades não podiam se isolar nas suas ocupações ou em seus prazeres, da mesma forma que os indivíduos não podiam desconhecer seu direito de participar do governo e fugir à obrigação. “Não há ninguém isento de responsabilidade” e esta é proporcional à capacidade, à experiência de vida, ao desinteresse e à aptidão para o mando de cada indivíduo, isto é, à sua habilitação para agir na luta que tende a determinar a preponderância das forças boas ou más no governo, cujo êxito depende os resultados para si e sua família, para seu país e para o gênero humano, pregava Carlos da Silveira (1919b, p. 15).

Nesta luta, explicava, tomavam parte homens egoístas, ásperos, malévolos, prevenidos e dominados pelo ódio; corruptos “que precisam conseguir

alguma coisa do governo”; demagogos que, “pela insuflação dos preconceitos de seus companheiros, desejavam alcançar colocação e poder” (SILVEIRA, 1919b, p. 15).

No entanto, à semelhante classe de indivíduos, acrescentava, se opunham as forças do altruísmo, do *self-control*, da justiça, do espírito e da honestidade públicos e do amor e à pátria, exigindo a contribuição de personalidade e de poder entre os Homens, caso contrário, essas forças eram vencidas no conflito.

O sistema de governo popular de que tanto dependiam, firmava Carlos da Silveira (1919b, p. 15), não podia ser posto em prática com êxito se a grande classe dos Homens não contribuísse com a parte que lhes tocava no governo e deixasse de nele intervir sem perder um pouco o título ao respeito de si próprio. Por isso, conforme esteava, era necessário esclarecer o espírito público por meio da pregação de princípios sociais; formarem-se correntes de opinião orientadas para uma digna e sábia política; criarem-se partidos políticos com programas para que a luta e os ideais pregados servissem para proporcionar o progresso nacional; respeitar-se o voto e se combater a fraude e, ainda, a todos se interessar pelos problemas nacionais “que são, afinal, os próprios problemas de cada um de nós” (SILVEIRA, 1919b, p. 15).

VI. Não vos esquivei ao dever do júri!

Preceito mantido na Constituição Federal, cuja realidade constatava o autor: o júri, instituição eminentemente democrática, era tratado com desinteresse. Como explicava, numerosos eram os cidadãos, “representantes da parte inteligente e sã da população”, que fugiam ao cumprimento dos deveres, furtando-se aos ônus que o júri acarretava (SILVEIRA, 1919b, p. 16).

A debandada dos melhores elementos tinha, segundo Carlos da Silveira (1919b), levado às frequentes falhas nos julgamentos realizados e revelado um péssimo exemplo para as classes menos representativas da sociedade. Para o autor, a melhor disciplina continuava sendo, ainda, e sempre, a do exemplo. Os defeitos do júri brasileiro – continuava ele – não eram corrigidos pela imagem de Cristo crucificado, mas seus ensinamentos deveriam estar no coração dos Homens para que, cumprindo a lei, ninguém fugisse ao “*munus público*” e obedecesse cristãmente aos ditames da justiça (SILVEIRA, 1919b, p. 16).

VII. Respeitai à lei!

A lei, “uma regra de Direito, escrita e geral, que, imposta a um povo pela vontade do Estado”, correspondia nos regimes representativos e democráticos à vontade do povo (SILVEIRA, 1919b, p. 16). Respeitar a lei significava, de acordo com Carlos da Silveira (1919b), ser coerente consigo próprio⁷⁶. Como assim o provou Sócrates, quando aceitou a taça de cicuta que a injusta sentença lhe apresentou, asseverava que, ser escravo da lei, ao contrário de ser uma desonra, era uma elevação.

Com base nas palavras de Chavallier, reiterava que para aquele que compreendia a dignidade e a excelência da razão não havia “nada maior, nem mais belo, nem mais doce do que inclinar sua vontade pessoal, suas preferências e seus interesses particulares, diante da lei, expressão de vontade comum e do interesse geral” (SILVEIRA, 1919b, p. 17).

O desrespeito da lei, como salientava, equivalia “ao arbítrio e nenhuma sociedade jamais produziu frutos dessa maneira” (SILVEIRA, 1919b, p. 17). O arbítrio nada mais seria que o despotismo, a revolta, a prevaricação, a “falta de pundonor”, o roubo, o assassinato, a miséria, o regresso, a derrocada (SILVEIRA, 1919b, p. 17).

Em consonância à Yzoulet em *La Cite Moderne*, admitia Carlos da Silveira (1917b, p. 17) que era preciso ainda muito tempo para se retirar do espírito brasileiro a ideia de que a lei era uma prescrição arbitrária, tirânica e vexatória e entendê-la como uma medida de salvaguarda que, embora pudesse, às vezes, falhar em certos pontos, nunca devia ser suspeita quanto à intenção.

Por isso, registrava que era preciso que todos respeitassem as leis do país para que nele se pudesse implantar a soberania do Direito, pois, somente dessa forma haveria liberdade, honra e dignidade. Diferente do Brasil – onde, conforme relatava o autor, proclamava-se que uma única lei era necessária para que tudo andasse bem, redigindo-se nos termos que “de hoje em diante entram em vigor todas as leis promulgadas até a presente data” –, os grandes Homens e os grandes povos “notabilizaram-se e notabilizam-se pela estrita subordinação à lei”, porque reconheceram que só assim podia a coletividade progredir (SILVEIRA, 1919b, p. 17).

VIII. Fiscalizai a execução do Lei!

⁷⁶ Neste trecho o autor relembra o diálogo em que Platão recusa a proposta de Criton de fugir da prisão, dizendo: “Meus amigos, esqueceste que há uma testemunha que nos vê e que me condenará e eu seguir vossos conselhos, a saber: as leis do nosso país? [...] Se a Pátria quer que tu sejas vergastado e encadeado, se ela quer que tu vás à guerra e que por ela derrames teu sangue, deves obedecer sem hesitar, porque tal é teu dever” (SILVEIRA, 1919b, p. 16).

Premissa advogada por, conforme explicava o autor, haver uma quantidade imensa de faltas e de abusos que podiam ser facilmente sanados sem necessidade de grandes incômodos, tais como se demitir ou de se exonerar um funcionário experimentado de um cargo para se colocar na vaga um empregado novo que não recebeu uma boa lição. Como no conto de Mark Twain *Uma viagem em companhia de um reformador*, citava Carlos da Silveira (1919b, p. 17), o indivíduo podia começar a realizar com pleno êxito e com enormes proveitos para a comunhão a não transgressão dos preceitos legais, dando o exemplo (ação que denominava por fiscalização negativa), vindo em seguida a “oportuna, eficaz e sem más intenções” a fiscalizar os atos alheios (fiscalização positiva) (SILVEIRA, 1919b, p. 17).

Entre os brasileiros, de acordo com o que verificava o autor, era comum o mau costume de se solicitarem atos irregulares às pessoas com quem se mantinham relações, como por exemplo, “a um médico amigo pede-se um atestado falso; a um funcionário, uma certidão menos verdadeira; a um professor, uma aprovação injusta, etc.”. Dessa forma, enorme era lista de pequenas transgressões, cujas irregularidades eram pedidas em nome das boas relações da amizade. Por constituir-se em hábito, este, segundo infere, não era inócuo, pois criava a crença de que nada valia a lei, a honra, os princípios, a dignidade. A “um camarada sincero, um amigo”, firmava, “não deve jamais desejar que saíamos fora das mais escrupulosas linhas de condúcia” (SILVEIRA, 1919b, p. 17 – igual ao original).

IX. Falai bem a língua nacional!

Como explicava, em um país de imigração como o Brasil, a língua nacional bem falada e conhecida era um poderosíssimo instrumento de assimilação. Cultivada “com excepcional carinho a língua de nossa terra, em toda a vastidão do território pátrio, na imprensa e no livro, na conferência e na palestra, em público ou no ambiente familiar”, havia de sê-la para que se tornasse um instrumento de defesa pacífica do país (SILVEIRA, 1919b, p. 18). Conforme assinalava,

há uma resistência que se opõe, com as armas nas mãos, destruindo-se o inimigo no calor das batalhas; mas há também uma defesa menos rumorosa, muito mais modesta no agir, mais valiosa, porém, e que se faz quotidianamente, minuto a minuto, em todos os recantos da Pátria, fortalecendo-se os vínculos nacionais, agregando-se os elementos estranhos, extirpando se as formações prejudiciais... E a língua pátria é, quiçá, o agente máximo dessa defesa pacífica de que todos, sem excetuar pessoa alguma, são executores embora inconscientes. A família, a escola, a igreja, a im-

prensa, que obra de elevado e superior patriotismo poderão praticar no apuro da língua e no aumento de mimos e carinhos para com ela. Leiamos os autores de nomeada, caprichemos no falar e escrever, É a vós sobretudo, atiladas e inteligentes patricias, que compete na maior parte, em larguíssima escala, esse *encargo bellissimo de proteger o idioma pátrio pelo conhecimento profundo e pelo uso constante* dele, primeiro no vosso lar; e depois, onde estiverdes. Falai línguas estrangeiras, é bonito e é útil, mas não abandoneis a cultura do idioma nacional. *Assimilemos o elemento estrangeiro, que aqui vive, pela língua* em que Camões, Sá de Miranda, Frei Luiz de Souza, Antonio Vieira, Manuel Bernardes, Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Ruy Barbosa, Olavo Bilac e tantos mais que criaram obras maravilhosas e imorredouras (SILVEIRA, 1919b, p. 19).

Por residir na língua a nacionalidade, afiançava, aquele que fosse possuindo com crescente perfeição os idiomas de outras nações ia gradualmente sofrendo um processo de desnacionalização. Acentuava Carlos da Silveira (1917a, p. 71).

Não há já para ele o especial e exclusivo encanto de *fala materna* com as suas influências afetivas, que o envolvem, o isolam das outras raças; e o cosmopolitismo do Verbo irremediavelmente lhe dá o cosmopolitismo do carácter. Por isso o poliglota nunca é patriota. Com cada idioma alheio que assimila, introduzem-se-lhe no organismo moral modos alheios de pensar, modos alheios de sentir. O seu patriotismo desaparece, diluído em estrangeirismo. *Rue de Rivoli, Calle de Alcalá, Regent Street, Wilhelm Strasse* – que lhe importa? Todas são ruas, de pedra ou de macadame. Em todas a fala ambiente lhe oferece um elemento natural e congênere onde o seu espírito se move livremente, espontaneamente, sem hesitações, sem atritos. E como pelo Verbo, que é o instrumento essencial da fusão humana, se pode fundir com todas – em todas sente e aceita uma Pátria. Por outro lado, o esforço contínuo de um homem para se exprimir, com genuína e exata propriedade de construção e de acento, em idiomas estranhos, isto é, o esforço para se confundir com gentes estranhas no que elas têm de essencialmente característico, o Verbo – apaga nele toda a individualidade nativa. Ao fim de anos, esse habilidoso, que chegou a falar absolutamente bem outras línguas além da sua, perdeu toda a originalidade de espírito – porque as suas ideias forçosamente devem ter a natureza incaracterística e neutra que lhes permita serem indiferentemente adaptadas às línguas mais opostas em carácter e gênio. Devem, de fato, ser como aqueles “corpos de pobre” de que tão tristemente fala o povo – “que cabem bem na roupa de toda a gente”.

Como declarado por Fradique Mendes, registrava Carlos da Silveira (1917a), o propósito de pronunciar com perfeição línguas estrangeiras constituía-se em uma lamentável sabujice para com o estrangeiro, pois nele havia o desejo servil de não sermos nós mesmos e de nos fundirmos a ele e naquilo que ele tinha de mais característico e próprio: o vocábulo. Por significar a abdicação de dignidade nacional, havia, pois, de se seguir o conselho de Eça de Queirós, em que um Homem só deve falar, “com impecável segurança e pureza a língua de sua terra: todas as outras as deve

falar mal, orgulhosamente mal, com aquele acento chato e falso que denuncia logo o estrangeiro” (SILVEIRA, 1917a, p. 71). Em vista deste, defendia Carlos da Silveira (1917a, p. 71 – grifo do ator):

Falemos nobremente mal, patrioticamente mal, as línguas dos outros! Mesmo porque aos estrangeiros, o poliglota só inspira desconfiança, como sei que não tem raízes, nem lar estável – ser que rola através das nacionalidades alheias, sucessivamente se disfarça nelas, e tenta uma instalação de vida em todas porque não é tolerado por nenhuma. Com efeito, se a minha amiga percorrer a Gazeta dos Tribunais verá que o perfeito poliglotismo é um instrumento de alta *escroqueria*.

Apesar de excelentemente dotada, observava Carlos da Silveira (1917a), a nossa língua materna não recebia o valor devido entre seus patriotas. Famílias, conforme constatava, deixavam de estudar a língua pátria por “já saberem” e dedicam-se ao aprendizado de línguas estrangeiras. Em consequência, falava-se mal e escrevia-se ainda pior, sendo fácil encontrarem-se, no Brasil, “pessoas aqui nascidas” que manejavam “tão destramente línguas estrangeiras quão detestavelmente a nacional” devido aos “romances franceses, entre as moças, e a influência de colégios estrangeiros” (SILVEIRA, 1917a, p. 73).

Assim, assentia com Dr. Silvio de Almeida que, chamando “a língua usual no Brasil de dialeto franco-luso-índio-negroide”, receava que em breve viria o dia, “se não opusermos fortíssimas barreiras, em que não havendo mais uma língua nacional única e desfeitos os laços que ela implica, a nova Babel esboroará e esse imenso colosso gigante que é o Brasil, e que o poeta anunciava por ver de pé, terá deixado de existir” (SILVEIRA, 1917a, p. 73).

Como assim ensinou a História da Pedagogia, assinalava Carlos da Silveira (1917a, p. 74),

uma das grandes preocupações de todos os pedagogistas e filósofos da educação, desde os primeiros albores do renascimento, era introduzir nas escolas dos seus países o estudo da Língua vulgar, em detrimento do latim. Hoje seria um absurdo não se cultivar a língua pátria na escola primaria. Pois nas nossas escolas preliminares essa disciplina, importantíssima sob o ponto de vista cívico, não tem o desenvolvimento preciso. E é isso um erro: se atendêssemos aos imensos carinhos com que os países mais adiantados cuidam na ministração desse ensino, veríamos o muito que nos falta: nesses países a língua- nacional é objeto de um verdadeiro culto nas escolas; os autores todos reconhecem em tal disciplina um elemento poderoso e insubstituível para aumentar o civismo. No Brasil, além do mais, os núcleos de imigrantes, isolados na vastidão do território, constituem verdadeiros postos avançados de quiçá pretendida conquista. A solução de continuidade que tais núcleos geram no nosso povo, não ainda bastante coeso para assimilá-los, é

um perigo que só pode ser conjurado pela mobilização das energias computáveis: e entre estas apresenta-se, em primeira linha, o ensino inteligente da língua nacional, o seu cultivo aprofundado e largamente generalizado nas escolas de todos os graus e em toda a parte.

Em consonância as palavras proferidas pelo Diretor da Instrução Pública do Paraná, Dr. Azevedo Macedo, e de um texto observado em *Correspondência*, no jornal *O Estado de São Paulo*, publicado em novembro de 1913, sobre a defesa e a difusão do ensino da língua nacional, declarava o autor:

Nós não queremos impedir [...] o ensino das outras línguas; queremos manter, em primeiro lugar, o ensino da nossa, que é o vínculo mais precioso que nos une, a garantia mais sólida da integridade nacional. No sistema federativo que adotamos, não procuramos meios de garantir essa integridade para que cada Estado não se torne uma pátria independente? (SILVEIRA, 1917a, p. 74).

Pois bem, dentro deste Estado é preciso que tudo se nacionalize; desejamos que os estrangeiros aqui residentes adotem esta pátria como sua e isso não os ofende nos seus direitos primordiais. Qual é o elemento principal para conseguirmos que eles se identifiquem conosco, para que se tornem verdadeiros patriotas nossos? Não basta lhes conferirmos o direito de sufrágio; é preciso que a nossa língua se imponha. (A. A., 1913 *apud* Silveira, 1917a, p. 74).

Em vista de tais pressupostos e em admissão ao que advogava Alberto Torres, em *Organização Nacional*, Carlos da Silveira (1917a, p. 74) defendia a imposição do “ensino, talvez exclusivo, da língua nacional em todas as escolas primárias do país” pelo governo federal, como “guarda da soberania e unidade nacional”.

X. Não desdenheis a civilidade, o cavalheirismo, as boas maneiras!

Em vista a esse princípio, Carlos da Silveira (1919b) invocava para que se educassem os filhos e todos seus respectivos dependentes dentro das normas severas da mais pura moral para que não desdenhassem a polidez, a urbanidade, o trato ameno e gentil. Um caráter rijo, explicava, de maneira alguma significava um espírito rude e grosseiro, da mesma forma que as boas maneiras não eram incompatíveis com a máxima severidade no cumprimento dos deveres.

Havia um engano, conforme assinalava, que levava muita gente a confundir disciplina com brutalidade para quem mandava, e com servilismo para quem obedecia. A mais forte disciplina, assegurava Carlos da Silveira (1919b, p. 19): “cabe perfeitamente dentro do mais apurado cavalheirismo, bem como da maior altivez”. Por isso era preciso que se educassem as crianças brasileiras de acordo com os preceitos da

civilidade, do cavalheirismo, das boas maneiras. Dizia ele: “quão agradável viver num País assim, onde o trato encantador, de toda a gente, suaviza as agruras da vida. Guerra à grosseria!” (SILVEIRA, 1919b, p. 19). O cavalheirismo, segundo expunha, compunha-se de *dois elementos: um negativo, que correspondia a “não ser intrigante”, e outro, positivo, que indicava “ser delicado, de modo a ter-se um cavalheiro perfeito em cada cidadão”* (SILVEIRA, 1919b, p. 19). Em observação a este pressuposto, postulava:

que as nossas crianças cresçam, portanto, com o ódio a calunia, a maledicência, a intriga, ao mexerico, ao falatório; tudo isso degrada a pessoa humana. Há uma regra do Código do Escoteiro que não visa outro fim senão combater a maledicência: “o escoteiro é sempre jovial, entusiasta, e procura o bom lado de todas as coisas” (SILVEIRA, 1919b, p. 20).

Sintetizados e indicados por Carlos da Silveira (1919b) como deveres e direitos imputados aos cidadãos de uma pátria, os dez mandamentos da Liga Nacionalista representavam, segundo concebia, as ações fundamentais para a asseguaração do progresso, da autonomia e da soberania intelectual, econômica e política da nação, que evitavam sucumbir à ameaça estrangeira.

Desenvolvimento social e individual eram compreendidos enquanto processos correlacionados e subordinados; a ação dos indivíduos, admitida como fator a impulsionar a prosperidade e a continuidade da nação. Premissas sustentadas por Carlos da Silveira (1919b) foram previstas também por José Scaramelli (1916, p. 656), que assegurava: “o progresso social depende do progresso individual de cada unidade. Para que um povo ou uma nação possa elevar-se moral e intelectualmente, é necessário que cada cidadão se torne moralizado e culto”. No entanto, como advertia, a moral e a cultura por si não bastavam para fazer um país grande, próspero e feliz, mas era preciso que cada unidade trabalhasse, seja qual fosse a sua atividade, “para o melhoramento material do país, portanto, da pátria” (SCARAMELLI, 1916, p. 656). Se quisermos ter uma pátria magnífica, próspera e feliz, consignava,

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 (SCARAMELLI, 1916, p. 656).

Preceito admitido como essencial para a objetivação e o desenvolvimento do regime vigente – a sociedade republicana-democrática – havia de

os atributos por ela demandados serem fomentados pela Educação. Como explicava, a História, ao longo dos tempos, mostrou que cada época histórica, forma de governo cada raça, cada país e cada povo”, teve “seu método especial, seus processos, modos e formas de ensino particulares (SCARAMELLI, 1918).

A educação, conforme observado por Gaston Richard na obra *Pedagogia*, assinalava José Scaramelli (1918), consistia em uma função social, ou melhor, em um fato particular da vida social. Conjunto de esforços, inteligentemente dirigidos que tinham por fim dar ao Homem a posse integral e o bom uso de suas faculdades, quer física, quer intelectuais, quer morais, correspondia o objetivo da Educação, conforme mantinha José Scaramelli (1918).

O indivíduo, ao ser o sujeito de sua ação, e a sociedade, seu objeto, impunham à educação promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral do primeiro, “conforme se referir ao corpo, a inteligência ou a vontade”, e dedicar-lhe a educação geral (física, intelectual e moral) e profissional. A primeira forma de Educação, em seus preceitos, sendo geral, era “essencial a todos para a formação do espírito”, e a segunda, por ser especial, preparava para determinada profissão, formando o profissional (SCARAMELLI, 1918, p. 6).

Quanto ao papel da Educação, Carlos da Silveira (1920, p. 47), com base no livro *Psychologie de l'education* de Gustavo Le Bon, admitia que à educação competia o fomento, no sujeito, do “espírito de observação e de reflexão, a vontade, o juízo e a iniciativa” com vistas a “desenvolver certas qualidades de caráter, tais como, a atenção, a reflexão, o juízo, a iniciativa, a disciplina, o espírito de solidariedade, a perseverança, a vontade, etc.”, responsáveis por assegurar a criação e o desenvolvimento da máxima qualidade do indivíduo, o domínio de si mesmo.

Com essas qualidades, sustentava a tese que o Homem sempre venceria naquilo que empreendesse, e aprendia o que quisesse quando isso, necessário lhe fosse (SILVEIRA, 1920).

Dedicada a seu objeto – a sociedade –, assentia com Horácio Mann de que a Educação era a “salvaguarda política” (SILVEIRA, 1918, p. 30). Fora dessa arca, afirmava: “não há senão o dilúvio”, por isso, como proclamava George Washington, havia-se de instruir o povo (SILVEIRA, 1918, p. 30).

A Educação, conforme constatava em um de seus artigos sobre a História da Instrução Pública no Brasil, apesar dos avanços alcançados, ainda apresentava um quadro bastante desanimador. Como explicava, em 1822, existiam somente escolas nas

idades e nas vilas mais importantes e, mesmo após a Independência, o progresso em relação ao ensino primário tinha se dado de forma muito lenta, ficando as escolas, criadas a partir de 1869 ainda muito aquém à demanda de crianças em idade escolar. Com exceção dos seminários e as aulas monásticas, esclarecia que, só se instruíam

aqueles que frequentavam as poucas aulas de latim, retórica e filosofia e um limitado número de escolas de instrução elementar. Os professores, mal retribuídos, não tinham aptidão profissional e não eram uniformes nos seus métodos. A disciplina ia até aos castigos físicos excessivos e infamantes. Os cursos superiores, deficientes, careciam de profundas modificações, não havendo gosto pela leitura e existindo apenas raros livreiros – no Rio, na Bahia e no Recife. Tipografias quase não as havia (SILVEIRA, 1918, p. 27).

Embora o autor assinalasse em seus escritos a implantação de jardins da infância, de escolas primárias complementares e de escolas primárias superiores como providências que urgiam serem objetivadas, o atendimento ao “ensino primário” e às “escolas normais”⁷⁷ eram indicados como os primeiros níveis de instrução a serem disseminados.

Conforme atestava Carlos da Silveira (1919b), por ter o primeiro ficado a cargo das províncias, no Império, e dos estados, na República, encontrava-se no atual momento pouco e desigualmente desenvolvido no país. A situação vigente da República, “mais ou menos desorganizada à vista da elevada porcentagem de analfabetos (66%)”, conforme sustentava o autor, parecia aos seus olhos não “haver negócio de tanta monta como o ensinar a ler, nem preocupação maior do que essa de reduzir por todos os meios, custe o que custar” (SILVEIRA, 1918, p. 25).

A não ser, porém, por parte de alguns espíritos esclarecidos que recentemente levantaram o “lábaro da cruzada patriótica, pregando francamente contra a origem de toda a nossa desorganização, a ignorância do povo”, firmava Carlos da Silveira (1918, p. 25) que nunca houve uma luta sistemática no Brasil contra o analfabetismo e o estabelecimento da escola pública eficaz e inspiradora de confiança.

Marca da inaptidão do país para o progresso, o analfabetismo – identificado como responsável pela ignorância dos preceitos de higiene e das mazelas morais da população, pela ausência de cultura cívica, pela incapacidade produtiva agrícola e pelo atraso do país – era concebido por Carlos da Silveira (1918) como uma

⁷⁷ No artigo, *História da Instrução Pública e da Educação no Brasil*, Carlos da Silveira (1919a, p. 27) lamentava a ausência destas instituições de ensino, inferindo que, “com essas duas sensíveis falhas, nem que o professorado faça milagres (e o faz às vezes) conseguirá realizar integralmente a imprescindível obra da educação pela instrução, levando, os tenros espíritos através da ciência à mais alta moralidade, única razão de ser de esforços tão grandiosos”.

questão nacional por excelência, a ser erradicada pela escola nacional primária. Como afirmava, por competir-lhe a formação do civismo dos futuros cidadãos, o desenvolvimento do espírito e o cultivo do caráter, quem pudesse realizar esta grande obra seria “talvez, o maior dos brasileiros. Que belo programa de governo para algum verdadeiro patriota e político que aspire a magistratura suprema da nação!”, exortava o autor (SILVEIRA, 1918, p. 30).

Instrução (alfabetização) e Educação (moral e cívica) consistiam, pois, o escopo da escola primária para Carlos da Silveira (1918). Nacional, havia de ser fundada sob o ideário de “redenção nacional”, para que na luta urgente contra as endemias, da qual dependia a prosperidade da nação, propiciasse a regeneração do povo e a edificação da nação e de sua nacionalidade.

Alfabetizante, a escola primária nacional, segundo sustentava, erradicaria a ignorância e as mazelas da população. Regenerada física e moralmente pelo processo de alfabetização, se capacitaria esta ao trabalho e ao exercício do direito de escolha de seus representantes, o voto⁷⁸. Com o gozo e a consciência dos direitos políticos, que permitia ao povo intervir politicamente na condução da nação, ampliava-se, pois, o número de eleitores; provia-se a qualidade do voto; desenvolvia-se a opinião pública; combatia-se a fraude e a abstenção do voto, garantindo-se a verdade da apuração e a vontade do eleitor; e concretizava-se por fim o ideário de “representação e justiça” da nação democrática.

Com a implantação da soberania do direito, a coletividade progredia e a nacionalidade se estabelecia. O país era, então, encaminhado na trilha do progresso moral e material e adentraria no rol das nações soberanas, modernas e civilizadas.

Destinada ao desenvolvimento do caráter nacional e à formação do espírito de coletividade, concebia Carlos da Silveira o papel da Educação Moral e Cívica. Instrumento de garantia para que a Educação não viesse a se tornar fator de desestabilização social, a Educação Moral e Cívica, em sua concepção, encerrava a prerrogativa de integrar o imigrante estrangeiro, fazendo penetrar em seu subconsciente o sentimento nacional e conformar-lhe os hábitos, os atos e os costumes pelo fomento da prática do civismo, de modo que, como cidadão brasileiro, fosse capaz de exercitar sua liberdade dentro da lei.

⁷⁸ Cabe aqui lembrar que, a Constituição do período admite o direito ao voto somente àqueles que são alfabetizados (NAGLE, 1974).

Ao propiciar a assimilação do imigrante estrangeiro, fazendo-o se integrar sem coerção, mas conscientemente, à disciplina social, garantia a Educação Moral e Cívica não somente a adesão voluntária deste, mas ainda, a asseguaração da ordem e da harmonia, da organização e da coesão social, da unidade e da soberania nacional, evitando-se que o país fosse absorvido pela ameaça estrangeira.

Prioridades na hierarquia de providências a serem solucionadas na época, a disseminação da escolarização à população e à erradicação do analfabetismo ocuparam espaço, também, no rol de preocupações abordadas por José Scaramelli em seus escritos. Ao tratar a questão no artigo denominado *Escolas Normais Livres: a inconveniência do curso de três anos, reorganização das escolas, a sua estabilidade, o ônus que lhe impõe o Estado*, publicado no jornal *Folha da Manhã*, ressaltava o autor que não convinha confundir a educação popular com o desaparecimento apenas do analfabetismo, uma vez que “por si só, aprender a escrever e a ler não resolveria de modo algum a nossa crise social” (SCARAMELLI, 1928b, p. 2).

Problema que se manteria ao longo de anos subsequentes, voltou o autor a escrever sobre o mesmo em outro artigo, publicado pelo jornal *Correio da Manhã*, da cidade do Rio de Janeiro, em 16 de junho de 1940, intitulado *O que é alfabetizar?* Nele, explicou que no referido período, pessoas de vasta e de sólida cultura confundiam lamentavelmente a posse mecânica do alfabeto com a alfabetização. Expôs que embora se compreendesse por alfabetizar, ensinar a ler, escrever e contar, este processo não consistia em um ato mecânico, mas antes, envolvia compreensão, caso contrário, tornava-se inútil, estando fadado ao desaparecimento. Conforme esclarecia, “saber ler” significava

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 (SCARAMELLI, 1940a, p. 5).

A compreensão do que se lê, segundo destacava José Scaramelli (1940a, p. 5), envolvia três aspectos: “1º Capacidade de compreender, isto é, idade mental conveniente. 2º Conhecimento do mundo real no qual se vive. 3º Ideias mais ou menos claras do sentido das palavras e suas relações”. Assentados sob três problemas fundamentais – nível mental do educando, mundo real e linguagem e suas relações – explicava que, em relação à idade mental, o problema se resumia em elevar o nível da

inteligência do educando de sete a doze anos, sendo o meio mais idôneo para isso a adaptação ativa da criança à pequena comunidade que a cercava, ao pequeno mundo no qual vivia e que sua inteligência podia abranger como um todo. Este pequeno mundo, esclarecia,

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 (SCARAMELLI, 1940a, p. 5).

Em vista à observância deste pressuposto, registrava José Scaramelli (1940a) a necessidade de que o educando fosse posto em contato direto com essa realidade e que, em situações reais que o interessassem, aprendesse a interpretar de conformidade com o clima de seu tempo o meio que o cercava.

Sobre tal alicerce, afirmava repousar toda a obra educativa. O meio no qual a criança vivia, esclarecia, servia de chave para abrir sucessivamente novos horizontes que, expandidos paulatinamente, se alargariam até abranger o universo. Se a criança permanecesse em um nível mental inferior, advertia o autor, o alfabeto lhe seria inútil, pois constituiria um instrumento que não poderia manejar por falta da capacidade necessária. Assim, esclarecia,

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 o 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, 1940a, p. 5).

Com este exemplo, José Scaramelli (1940a) inferia que se os acontecimentos fossem bem pensados e bem ponderados, seria evidenciado que não

existia um problema de alfabetização. O problema caracterizava-se, sobretudo, de educação no seu sentido amplo e profundo.

No presente artigo, o autor registrava que o papel da Educação em relação ao sujeito de sua ação consistia na adaptação ativa e integração da criança no meio físico e social. Por meio do contato direto com a realidade, em situações reais que a interessassem, ela participaria do significado social do conhecimento elaborado pelas gerações passadas, aprenderia sua utilidade e a interpretá-los, passando a servir-se dele em sua vida diária. Não lhe sendo útil (utilizável), o conhecimento se perde e deixa de existir.

Como Carlos da Silveira (1918), José Scaramelli (1928a) defendeu a “generalização do ensino elementar” e a “promoção de uma educação integral”. Segundo admitia,

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 desfalecimentos nem o ceticismo (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

Se José Scaramelli (1928a) assentia com Carlos da Silveira (1918) na defesa da generalização da instrução, ele se opunha, entretanto, à difusão de uma escola alfabetizante fundada sob um ensino meramente mecânico do ler e do escrever. Postulava, antes, como condição para a promoção de uma educação integral, um processo de alfabetização capaz de prover o cultivo da inteligência e das mãos e o uso do que era ensinado. Mais que instrumento de civilização e de cultura ou amuleto destinado à cura de todas as moléstias, o aprendizado do alfabeto, como entendia o autor, consistia em ferramenta para o desenvolvimento da inteligência e a adaptação e a integração da criança à vida social.

Quanto à disseminação e o desenvolvimento do ensino normal, Carlos da Silveira (1918) atestava ser, ainda, esta modalidade de ensino inexistente em alguns estados brasileiros (como Piauí e Rio Grande do Norte) e, quando existente, nem sempre estar destinado ao escopo de instituir mestres-escolas. Como salientava, por obedecer “a vários tipos” e estarem muitos “desvirtuados dos seus fins por serem tidos como cursos primários superiores (escolas complementares) ou como cursos

secundários”, resultava-se na inaptidão do professor para o serviço que dele é exigido (SILVEIRA, 1918, p. 25).

Admitia que o estado de São Paulo (1912) e a Capital Federal, Rio de Janeiro, (1915), embora tivessem procurado dar nova orientação aos cursos normais, atendendo ao seu caráter profissional, ainda, mantinham este ensino a feição de escolas secundárias. Em um país no qual esse ramo da instrução era tão descuidado, assegurava ser desvantajoso tirar de seus programas os elementos de ciências e de línguas e o aprendizado de algumas artes que todos deviam saber, principalmente, “os ensinadores” (SILVEIRA, 1918, p. 25).

Sobre o ensino normal, José Scaramelli (1928b), examinando a reforma prevista em 1927⁷⁹ – que fixou a redução do curso normal para a duração de três anos, a simplificação de seu currículo, a limitação da obrigatoriedade escolar para o grupo etário de 8 a 10 anos e equiparou as escolas normais livres às normais – sustinha que, com estas disposições, a escola normal, instituição encarregada da formação das futuras gerações, não podia cumprir seu duplo caráter.

José Scaramelli (1928b) explicou que medidas como as previstas pela reforma propiciavam somente um magistério com grandes deficiências, visto revelarem profissionais com baixo nível cultural. Para suas argumentações, utilizou-se das definições introduzidas no *Dicionário de Pedagogia*, de Buisson – que a escola normal consistia em um “estabelecimento de instrução propriamente dita e casas de educação profissional” – e *Lições de Pedagogia*, de Manoel Bonfim – que as escolas normais eram escolas ao mesmo tempo de instrução geral e de educação ou formação profissional, visto que nela se preparavam, aprendendo a ensinar, os que se destinam à profissão de mestres primário. Despreparado – ressaltava o autor – o professor não somente havia de ser um grande mal para as futuras gerações, mas ainda, para a própria nação. Justificava ele,

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? [...] E, todavia, os professores incapazes são verdadeiros parasitas que roem os órgãos vitais do Estado. Não são males transitórios que se possam corrigir

⁷⁹ De acordo com Tanuri (1973), a reforma de 31 de dezembro de 1927, consubstanciada na Lei n. 2.269, realizada sob o Governo de Júlio Prestes, com Amadeu Mendes na Diretoria Geral da Instrução Pública; 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. Este último, tinha o objetivo específico “derrogar as transformações realizadas no ensino primário em 1920, reconduzindo-o à sua organização anterior” (TANURI, 1973, p. 216).

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 (SCARAMELLI, 1928b, p. 2).

Conforme reiterava, “nenhum educador digno desse nome se aventurará a afirmar levianamente que isso é possível, quando autores da altura de Carneiro Leão diziam: ‘exige-se hoje para o professor primário uma estrutura científica cada vez maior’”, e em países como a Alemanha ia-se “ao ponto de equiparar o curso normal ao universitário” (SCARAMELLI, 1928b, p. 2). Portanto, o que convinha, “hoje e amanhã, para edificação do nosso valor pedagógico”, era a “formação de mentalidades educadoras, bem orientadas e capazes de produzir otimamente em quantidade e qualidade” (SCARAMELLI, 1928b, p. 2).

A escassez de professores para o provimento das escolas primárias, que a reforma justificava como motivo para a condensação do curso da escola normal, de acordo com José Scaramelli (1928b) não se mantinha como verdadeira. O argumento que ofereciam quanto ao Estado precisar de milhares de professores e só poderem ser oferecidos pelas escolas de curso trienal, era frágil. Esta disposição, como atestava, somente tinha conseguido até o momento “realizar o milagre de abaixar o nível do ensino normal”. Como afirmado pelo Sr. Dr. Washington Luís, em sua plataforma presidencial,

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, 1928b, p. 2).

A insuficiência de professores que a reforma de 1927 apresentava como razão para a redução da duração do curso da Escola Normal, conforme compreendia José Scaramelli (1928b, p. 2), nada mais era do que uma consequência proveniente do obstáculo imposto pelos exames de ingresso nas escolas secundárias e superiores. Como observava,

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 [...] se houver benevolência ou condescendência nos exames de admissão a tais escolas, surge logo, no espírito público, a presunção de ensino vil e precário (SCARAMELLI, 1928b, p. 2).

Não havendo de ser “nem tanto a terra, nem tanto ao mar, aqui, como em tudo”, cabia “ao meio termo às glórias da virtude” (SCARAMELLI, 1928b, p. 2). As escolas, pela função social que desempenham, afirmava, exerciam “maior ou menor atração, no público, de conformidade com a excelência da carreira a que dão acesso”. Existiam carreiras que, por este ou aquele motivo, poucos atrativos apresentando na ocasião, seriam somente procuradas se houvesse “conveniência pela entrada fácil nas escolas respectivas ou brevidade do curso. Mas principalmente a entrada fácil é condição de êxito para essas escolas (SCARAMELLI, 1928b, p. 2).

Como registrava em *A questão das médias*, artigo publicado no jornal *Correio da Manhã*, somente pessoas ingênuas ou destituídas dos mais comezinhos conhecimentos do assunto acreditavam que, dificultando as aprovações ou o acesso às escolas superiores, o ensino secundário melhoraria (SCARAMELLI, 1934). Uma maior facilidade no ingresso das escolas, segundo sustentava, não significa a diminuição da cultura e o cerceamento dos conhecimentos, desde que fosse assegurado à escola normal desempenhar sua dupla finalidade “de realizar a cultura geral do espírito e de dar ao aluno-mestre capacidade para educar” (SCARAMELLI, 1934, p. 7).

Investida de organização escolar e programas cientificamente estabelecidos, enfim, um “conjunto de medidas que lhe garantam a máxima eficiência com a menor dissipação de energias dos alunos”, podia a escola normal conceber moralidade ao ensino, provendo o professor de competência e de consciência reta (SCARAMELLI, 1934, p. 7).

Aspecto essencial ao desenvolvimento de sua profissão, a competência técnica-profissional, como endossava José Scaramelli (1928b), requeria ser prática. Essa educação prática, conforme argumentava, “além de fazer do povo inerte uma força ativa e produtora” era “indireta, mas prodigiosamente também, a melhor educação moral e cívica” que se podia “dar à nossa gente”, visto que, “as raças que trabalham, que agem, que sabem produzir” eram “fortes e vitoriosas”, não conheciam os desfalecimentos nem o ceticismo (SCARAMELLI, 1928a, p. 2).

Formação técnica-profissional – entendendo-se prática e moral –, previstas por José Scaramelli (1928a, 1934) enquanto dimensões a serem abarcadas no processo de formação de professores pela escola normal, para que cumprisse a dupla função que a encerrava. Essa assertiva era, também, admitida por Carlos da Silveira

(1919a), pois entendia que provinham o caráter ao qual se dedicava tal instituição: instrução e educação dos futuros mestre-escola.

Para a observação de tais pressupostos, referendava o autor os trabalhos do médico e pedagogo italiano Ugo Pizzoli, cuja instalação do “Laboratório Pedagogia e Psicologia Experimental” na Escola Normal de São Paulo e a realização de cursos para professores tinha resultado em sua nomeação e a do professor João Toledo para o exercício de uma nova matéria que, assinalava, ainda não cultivada entre nós: a Psicologia Experimental (SILVEIRA, 1919a).

Se essa medida significava um avanço para o ensino normal, em vista da formação científica-experimental que oferecia aos candidatos ao magistério, o autor assumia, todavia, sê-la uma ação acanhada, visto que, em relação à instrução pública estadual, embora se verificasse um desenvolvimento notável, ainda estava distante de atingir o que fizeram na Alemanha, na França, nos Estados Unidos da América. Deficiente no setor público, registrava, o mesmo não se podia afirmar com relação ao ensino privado. Não tendo entraves na legislação, apesar de encontrar forte barreira em nossos usos e costumes, levava-se este grau de ensino adiante em suas instituições ensinantes, mesmo sem dispor da mínima subvenção dos cofres públicos (SILVEIRA, 1919a).

Quanto ao ensino particular, José Scaramelli (1928b, p. 2) – embora admitisse que, para o progresso da terra (nação) fosse preciso “se colaborar, com serenidade, em tudo o que se possa contribuir, honesta e lealmente [...], partam de onde partirem as boas iniciativas” – advertia que o ensino não poderia ser delegado a particulares. Registrava que, não gozando no país do crédito que lhe era dispensado no estrangeiro e, sendo em muitos casos, aviltado por quem o explora, necessitava, entretanto, ser melhor cerceado pelos legisladores com garantias capazes de coibir abusos, por vezes, tão grandes e com consequências tão graves.

Para ele, ao estado cabia não somente “conceder as primeiras trintas normais livres, a fim de favorecer-lhes o desenvolvimento”, mas, ainda, “o inspetor fiscal, o lente de Pedagogia e, para cada três escolas reconhecidas, um professor itinerante de circulação física” (SCARAMELLI, 1928b, p. 2).

Ao examinar a questão da reorganização das escolas prevista pela reforma de 1927, ressaltava:

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, 1928b, p. 2).

A coibição dos excessos dos estabelecimentos particulares e os possíveis desvios prejudiciais que estes podiam gerar no futuro, era preocupação admitida por José Scaramelli (1928b), que indicava como solução ao impasse, a fiscalização, invocando a responsabilidade do estado quanto ao provimento desta. Esse entendimento ressoou em Carlos da Silveira (1918) como ação a ser observada em relação às escolas estrangeiras.

No exame sobre a questão, Carlos da Silveira (1918) explicitava a necessidade de se tornarem obrigatórias disciplinas como Língua Nacional, a História Pátria e a Geografia do Brasil. Justificava, fingiam estas instituições ensinar, mas que na realidade abandonavam de maneira completa (SILVEIRA, 1918).

A partir do exemplo revelado pela instrução feminina oferecida em colégios de irmãs de caridade ou de freiras, Carlos da Silveira (1918) destacava que, isenta de intervenção e de fiscalização do estado, sujeita apenas às congregações que a sustentava, tais instituições dedicavam seu ensino ao aprendizado da língua francesa e das prendas domésticas, e adotavam para seus estudos o método da decoração, denotando vestígio da metódica escolástica, as práticas da história sagrada para o conhecimento da vida dos mártires do cristianismo e os exercícios cultuais. Por estes aprendizados tomarem excessivo tempo das educandas, o ensino da língua vernácula, da geografia e da história pátrias, denunciava, inexistiam.

Excetuando-se os extremos da educação sectária, esses institutos de propaganda religiosa, segundo o autor, prestavam bons serviços em uma terra onde faltavam meios para uma sólida educação física, moral e intelectual das jovens brasileiras. No entanto, como advertia, era desejável a não existência de colégios femininos dirigidos por irmãs de caridade, freiras ou estrangeiras, mas por senhoras brasileiras cuja orientação pedagógica permitisse obter, ao lado de uma cultura superior e moderna que atendessem às necessidades do país e da época, um elevado civismo e um alto amor às coisas nacionais.

As meninas brasileiras educadas por estrangeiras, conforme relatava, tinham não somente um notável desinteresse pelo Brasil como, ainda, manifestavam desprezo pelo que era de sua pátria. Ademais, insistia, os colégios de irmãs francesas mais afamados inculcavam no espírito das alunas numerosos preconceitos prejudiciais “a quem nasceu na livre América” e se preparava para viver num regime republicano democrático (SILVEIRA, 1918, p. 25).

Quanto à inconveniência com que se abriam escolas estrangeiras primárias no país, Carlos da Silveira (1919a, p. 28) asseverava:

ora o ensino primário, seja na sua fase preliminar, seja na sua fase complementar é o ensino adequado para gerar o espírito cívico, na infância: deixar que as escolas estrangeiras depositem, na alma das crianças, que aqui nascem, um civismo italiano ou alemão, é absolutamente mau para o nosso povo cuja capacidade assimiladora, por pequeníssima, deixa de amalgamar os variados elementos étnicos aqui existentes, criando perigos graves como o germânico, nos Estados do Sul. O filho de estrangeiro deve crescer brasileiro, no Brasil, e jamais cidadão da pátria dos seus pais. A escola tem de concorrer para essa assimilação ou amalgamento, do contrário está claudicando deveras.

A descuidada tarefa da educação moral na infância, segundo Carlos da Silveira (1919a), era obra a ser revertida nas escolas públicas preliminares, pois reclamava não o ensino do catecismo, como pregavam os sectários da religião. A maioria das famílias brasileiras, explicava o autor, sendo católica-romana, já educavam seus filhos na doutrina. O árduo empreendimento da educação moral e cívica da infância, conforme ponderava, competia ao escotismo. Embora pouco vulgarizado no país, assegurava Carlos da Silveira (1919a, p. 31) que os resultados que apresentava em relação à educação moral, quando não eram apenas “fogo de palha ou moldura para alguma individualidade que dele necessite”, eram estupendos.

O desenvolvimento da cultura cívica pela observância dos princípios democráticos, ação de interesse nacional a ser garantida pela obra da escola nacional, conforme defendesse Carlos da Silveira (1918), não devia se limitar às iniciativas dos estados e dos municípios e de particulares idôneos. Cabia constituir-se enquanto encargo de responsabilidade do governo central, pois a descentralização muito pronunciada, em sua interpretação, redundava em prejuízo, se considerados a falta de recursos de alguns estados e a incapacidade e pobreza das Câmaras Municipais.

Sob o governo central, nas considerações do autor, a escola nacional havia de ter observadas: a “gratuidade” absoluta somente ao ensino primário, de modo a

desincumbir o Estado da obrigação de formar bacharéis em letras, ciências e doutores; a “obrigatoriedade”, visto que o ensino primário, embora estivesse regulamentado em lei, ainda não era uma realidade na prática; e a “laicidade”, pois conforme registrava,

pelo preceito constitucional e pelas tendências liberais da população, o ensino público no Brasil é francamente leigo, e isso nenhum mal tem trazido do País, bem pelo contrário: as escolas, não pregando crença alguma, respeitam igualmente as de todos e se elevam no conceito da população. Se a nossa formação social o permitisse, talvez conviesse ensaiar o sistema interconfessional cristão (Inglaterra, Alemanha, Estados- Unidos), mas como isso não se torna viável, melhor é deixar como está, pelo perigo de resvalar-se para um sistema francamente condenável – o da escola confessional, de que os povos europeus estão se libertando. As crenças religiosas são da competência exclusiva das famílias e dos sacerdotes e ao Estado não cabe o direito de intervir nelas. Toda a gente sabe os males do Estado religioso entre os povos latinos: é o regime do fanatismo e da intolerância. O ensino leigo é um fato, no Brasil, e oxalá nenhum governo pense em extingui-lo, como quer ultimamente um grupo de sectários do catolicismo romano, o qual faz questão fechada de introduzir o catecismo nas escolas públicas (SILVEIRA, 1918, p. 29).

Providências apresentadas como fundamentais a serem implementadas pelo governo central para a objetivação da sociedade republicana-democrática, revelavam não somente as demandas desta, mas ainda, indícios do quadro geral de deficiências do sistema de ensino público do país na época. A esses, Carlos da Silveira (1919a) somaria questões relativas às instituições *pre*, *circum* e *post* escolares, salientando estar São Paulo ainda nas primeiras iniciativas desses pontos vitais. Conforme registrava,

A “Gota de leite”, O escotismo e os gabinetes dentários anexos a alguns grupos, a creche Baronesa da Limeira são o que há no assunto. Em 1902 o Dr. Vieira de Mello publicou o seu livrinho “A higiene na escola” que bons serviços prestou à todos. Mais tarde o mesmo médico passou a chefiar um serviço de inspeção escolar, subordinado à Diretoria do S. Sanitário. Associações de pais ou de mães de família, ou quaisquer outras que prestem um concurso ao magistério, não existem aqui. São incalculáveis os esforços que se perdem por falta dessa colaboração valiosíssima (SILVEIRA, 1919a, p. 31).

Sobre os prédios escolares em São Paulo, embora admitisse considerá-los muito bons em geral, constatando ser alguns até mesmo luxuosos, destacava que nesse terreno, ainda, muito faltava em ordem de quantidade e de qualidade. Dizia ele,

são numerosas as escolas que funcionam em casas alugadas, longe de atingirem a um meio termo razoável; o prédio escolar representa um conjunto de predicados tais que só mesmo a especialização na engenharia-pedagógica

poderá oferecer os paradigmas. O desvio dessa rota, aliás, a única verdadeira, há produzido erros insanáveis como os que se notam, por exemplo, na atual E. N. S. de São Carlos: repito, por isso, que não é qualquer profissional, embora competente, que pode construir uma escola, senão um engenheiro-pedagogo (SILVEIRA, 1919a, p. 30).

Consoante a Carlos da Silveira (1919a), José Scaramelli (1934, p. 7) firmaria que tais deficiências evidenciavam que os males que enfermavam o ensino nacional – primário e secundário – eram mais profundos e mais complexos do que parecia à primeira vista, não sendo providências tão simplistas como as fixadas na reforma de 1927 que haviam de curar tão radicalmente como convinha ao progresso e à cultura país.

De acordo com Carlos da Silveira (1918, p. 25), o Brasil ainda não teve seu Horácio Mann (1796-1859), que “empregando a energia máscula de uma individualidade eminentíssima”, coordenou as várias forças dispersas na direção de um ensino nacional, que era ausente quase por completo no país. Desde a colônia, argumentava o autor, a mentalidade retrógrada portuguesa e o medo de emancipação do país levou a promoção de ações que retardaram a difusão da instrução e causaram atraso e deficiência pedagógica (SILVEIRA, 1919a).

Condição atribuída como responsabilidade da primeira elite governante do país, essa conjuntura determinante do quadro de deficiência da instrução pública do país, como atestava José Scaramelli (1931f), perpetuava-se, mantendo-se presente ainda no contexto atual. Na entrevista que concedeu ao jornal *Folha da Noite* sobre o então recente decreto federal previsto pela reforma da instrução, que dispunha acerca da vitaliciedade e inamovibilidade do funcionário público⁸⁰, afirmava José Scaramelli (1931f) não conter ali nenhuma novidade.

Ainda que o decreto pudesse parecer “coisa nova, necessária ou arbitrária”, para os que se encontravam afastados dos cargos públicos de qualquer natureza, para ele e demais colegas que há muito exerciam cargos custeados pelo governo, não representava nenhuma surpresa (SCARAMELLI, 1931f). A remoção e a dispensa de funcionários da educação pública aconteciam nos últimos tempos com o professorado paulista, segundo explicava o autor:

⁸⁰ Embora não referenciado, este documento, provavelmente, trata-se do Decreto n. 20.778, de 12 de dezembro de 1931.

Veja, por exemplo [...] 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).

Com o advento da Nova República, salientava:

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).

Ao ser questionado pelo jornal sobre o estado de espírito dos professores paulistas em face ao referido decreto, José Scaramelli (1931f, p. 1) reiterava,

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...

A permanência do regime de camaradagem, que privilegiava professores “maneirosos e sem letras, em detrimento de professores de valor, como José Scaramelli”, foi, ainda, registrada por José Rios (1933, p. 6) no artigo *Ensino e Reformas: a carreira do magistério*. Dedicado à discussão do critério que a Reforma de 1933 estabelecia para a regulamentação da organização e da carreira do magistério paulista, assegurava 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 (RIOS, 1933, p. 6).

O estabelecimento dos estágios, que fixava aos professores ingressos no magistério público iniciarem 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, conforme sustentava José Rios (1933), além de não melhorar as condições dos professores em geral, feria, ainda, aos diretores que se encontravam afastados por algum motivo de sua função, já que em caso de regresso ao magistério, previa que estes voltassem a atuar nas escolas do primeiro estágio, localizadas nas zonas mais afastadas. A medida de classificação dos estágios, conforme firmava o autor, atentava, portanto, contra a todos os princípios de direito. Segundo declarava,

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 à escolinha da roça (RIOS, 1933, p. 6).

Como exemplo, José Rios (1933) citava o caso de José Scaramelli – descrito por ele como um “professor de valor” – que, tendo permanecido por muito tempo afastado do magistério, se esta lei de estágio estivesse em vigor, teria ele que reingressar em uma escola do primeiro estágio. Como argumentava, não era original que um professor, depois de ter sido diretor, inspetor, tivesse que voltar a uma escola isolada. Assim, enunciava:

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 espírito lúcido 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).

A medida de classificação de estágio, nas considerações de José Rios (1933), só era válida para aqueles professores cuja pretensão fosse se instalar em uma escola da Capital. Além disso, como afirmava, esse processo não continha a mínima equidade, visto que alguns professores iniciavam suas carreiras no magistério numa zona rural, enquanto outros a realizavam “comodamente num grupo escolar” por disporem de apadrinhamento. Por serem estes últimos a minoria, muitas escolas de

terceiro estágio permaneciam sem ocupantes legais e providas por protegidos em comissão (RIOS, 1933). Dessa forma, declarava:

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? (RIOS, 1933, p. 6).

Assinalado como qualidade inerente das ações previstas pela elite dirigente às questões educacionais, o protecionismo político nas nomeações de cargos do magistério foi também discutido por Carlos da Silveira (1919a). Concebido como prática rotineira e inconveniente ao ensino e à formação moral da infância, o protecionismo político nas nomeações, de acordo com o autor, levava o “desânimo a muito professor modelo de dignidade, de saber e de trabalho” (SILVEIRA, 1919a, p. 30).

A instabilidade das leis e dos regulamentos de ensino, ao mudarem tão frequentemente, tornava incerto o dia de amanhã e produzia um prejudicialíssimo mal-estar, cujas consequências eram em parte o abandono da classe pelos mais aptos, ou mais felizes. Uma grande variedade no título dos mestres (normalistas de três e de quatro anos, complementaristas, professores de concurso, normalistas primários, normalistas secundários) dificultava a ação do governo e conduzia a ilegalidades e a aborrecimentos, visto que, o mérito real não dependia de um título escolar.

Por serem estas, e outras mais, causas que perturbavam a marcha do ensino e, em pior condição, a grande tarefa da educação moral da infância, o intento era deficiente, porque dele não se tinha cuidado convenientemente. Além disso, o pouco que se fazia era em larga escala destruído pelos maus exemplos dos grandes do dia (SILVEIRA, 1919a).

De acordo com Carlos da Silveira (1918), apesar de o país estar em uma situação pouco superior à dos Estados Unidos no tempo de Horácio Mann, havendo muito a se fazer, oferecia essa a oportunidade aos talentos e aos políticos brasileiros de afirmarem suas qualidades por meio do desenvolvimento de um sábio programa para a

solução do problema escolar. Por saber-se a questão mais importante a ser resolvida no Brasil, lamentava Carlos da Silveira (1918, p. 25) que, “as nossas mais brilhantes inteligências parecem preferir as gloriolas da politicagem e as barulhentas vitórias de efêmero prestígio, à consagração nobilíssima do verdadeiro mérito”.

Com esta inscrição, Carlos da Silveira (1918), em consonância à José Scaramelli (1931f) e à José Rios (1933), considerava os maiores dos entraves a serem superados para a promoção quantitativa e qualitativa do sistema de instrução pública do país: o ceticismo, o individualismo, a apatia, a passividade e a indiferença da elite brasileira em relação à educação e à disseminação do ensino nacional. Como sugestão à reversão dessa conjuntura, indicava o esclarecimento e a transformação da mentalidade da elite brasileira, para que se conscientizasse da necessidade de sobrepor o interesse geral da nação e a vontade comum à vontade pessoal e aos interesses particulares. No mesmo patamar, afiançava que se convencesse da urgência de se reformar a sociedade, reformando-se a população brasileira, pois somente assim é que se poderia obter o progresso nacional.

A solução para o problema da educação nacional e do atraso do país, mais que uma questão de erradicação do analfabetismo, implicava – conforme assentiam Carlos da Silveira (1918) e José Scaramelli (1931f) – em uma mudança de mentalidade da elite. Esta, conforme asseguravam, era, de fato, a causa precípua da ignorância do povo.

Registradas nos impressos de Carlos da Silveira e de José Scaramelli, as ideias pedagógicas relativas à “Educação” revelavam não somente as concepções válidas admitidas à questão pelas correntes pedagógicas em circulação no período, mas ainda, nuances acerca do quadro geral de transformações e de demandas histórico-sociais da sociedade internacional e da sociedade nacional no início do século XX.

Caracterizado pelo estabelecimento de uma nova fase do capitalismo, este período, conforme esclarece Nagle (1974), correspondeu ao firmamento da sociedade moderna, industrial, urbana e democrática, cujas demandas, ao pressionarem os alicerces da sociedade estamental e do sistema agrário-comercial brasileiro, impulsionaram alterações de ordem econômica, política, social e cultural, impondo novos padrões e relações.

Diante deste quadro de mudanças, a Educação – como uma prática social fomentada historicamente como parte da reprodução da forma de vida vigente, destinada a produzir e a reproduzir as qualidades e os requisitos da sociedade que se

impunha –, ao ser chamada para prover respostas às necessidades emergentes, oferecia os primeiros ensaios teóricos e modelos pedagógicos para a efetivação das novas condições existenciais.

As ciências, cujas investigações e descobertas foram indicadas pelos autores como as provedoras de insumos para a compreensão da fissura e das necessidades que então se forjavam, foram responsáveis, ainda, por propiciar outro entendimento sobre a Educação. Seu núcleo comum – mantido em função das demandas suscitadas pelas transformações históricas –, ao ser observado em função do contexto brasileiro, receberam arestas que traduziam as peculiaridades e as necessidades deste espaço.

Carlos da Silveira e José Scaramelli, personagens daquele período de transição, interpretaram e ofereceram respostas ao seu tempo e ao seu espaço, de acordo com o momento de suas atuações ao longo do processo; por isso observam-se distinções em suas ideias pedagógicas.

Autores de manuais e agentes de tradução, dedicados ao provimento de um entendimento outro acerca do caráter e da função da Educação, formularam, ainda, um repertório didático-metodológico para o desenvolvimento de um processo de ensino em consonância a esta. A apresentação e a análise dos fundamentos e das proposições contidas em suas ideias pedagógicas ao processo de ensino estão desenvolvidas em sequência no presente texto.

6 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS, A TRADUÇÃO E O NOVO: UM HIBRIDISMO A FORMAR O INDIGENOUS FOREIGNERS QUE REVOLUCIONARIA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Firmadas a natureza e a função da Educação em relação ao objeto (sociedade urbana, industrial e democrática), Carlos da Silveira e José Scaramelli apresentavam, então, as bases teóricas correspondentes ao sujeito a que essa dedicava a sua ação e assentavam o processo de ensino e de aprendizado consoantes à concepção educativa que admitiam.

Considerados com vistas a abarcar o indivíduo em sua totalidade, os processos que indicavam esboçar em suas ideias pedagógicas dedicavam-se ao desenvolvimento físico, psíquico e social. Para isso, declaravam terem recorrido aos diversos campos de conhecimento, cujos conjuntos de princípios e de autores estrangeiros indicavam não somente incorporar, mas sobretudo, adaptar à realidade da escola e do ensino brasileiros, para que servissem às peculiaridades e às demandas do país.

Mostrar como estes intelectuais da educação se apropriaram desse repertório internacional, sugerindo um entendimento acerca de “como se ensina” e de “como se aprende” consoante ao contexto educativo e nacional, constitui o objetivo desta presente seção.

6.1 Carlos da Silveira e a produção de um possível *indigenous foreigner* do processo de ensino e de aprendizado

Considerado em vista do desenvolvimento integral do indivíduo, o processo de ensino e de aprendizado concebido por Carlos da Silveira fundava-se na “Psicologia das Faculdades Mentais”, na “Lei da recapitulação abreviada” e no “Método Intuitivo”. De acordo com o autor, por revelarem esses que o desenvolvimento da criança obedecia à lógica regente da ordem natural e evolutiva do indivíduo e da espécie, o início do aprendizado era previsto a partir do aparato sensorial. Seguia-se ao aperfeiçoamento da acuidade dos sentidos e das faculdades mentais, observadas segundo a reprodução do percurso da evolução da humanidade. Iniciava-se em meio ao contato com o mundo exterior e dirigia-se no sentido de conduzir o desenvolvimento da

criança do sistema muscular ao sistema nervoso, dos sentidos às noções, das noções às ideias e das ideias à moralidade.

Instruir e educar, desenvolvendo as faculdades naturais da criança, para que ela fosse capaz de adquirir noções e firmar hábitos que lhe fixaria a conduta futura, constituíam o cerne das proposições educativas que Carlos da Silveira (1921a) propunha.

A partir da visão nutrida da criança, que devia ser educada da mesma forma como a natureza educou a espécie humana, fazendo-a seguir a marcha evolutiva trilhada pela humanidade, Carlos da Silveira (1921a) previa ao método recorrer à observação (visão) e à manipulação (tato) para o desenvolvimento da capacidade de “conhecer pelos sentidos”. A afirmação e a repetição, consideradas modos de contágio mental por excelência, eram indicadas para a “aquisição das noções”; e o exercício continuado, fosse ele físico, intelectual ou moral, para a “fixação do hábito”. Este seria responsável por “moldar a conduta” do indivíduo, a qual seria levada para toda a sua vida.

Escopo do processo de ensino e de aprendizado, para a afirmação da “conduta”, em especial, “cívica-patriótica” – compreendida como grau máximo do desenvolvimento individual que propiciava o progresso da nação – Carlos da Silveira (1919b) incorporava ao amálgama formado pela “Psicologia das Faculdades Mentais”, a “Lei da Recapitulação Abreviada” e o “Método Intuitivo”, os “ideais da Liga Nacionalista de São Paulo”, pois conforme afirmava: não era “possível chegar ao amor da humanidade sem passar pela escala natural do amor à Pátria” (SILVEIRA, 1921a, p. 46).

Reunidos aos princípios da Liga Nacionalista, esse conjunto de preceitos, como sustentava o autor, propiciava, ainda, a prática do civismo. Fomentado pela escola, em vista de torná-lo refletido, assegurava a adesão voluntária do indivíduo à prática do patriotismo.

Com este hibridismo, Carlos da Silveira justificava as bases do processo de ensino e de aprendizado que imputava à competência de prover o processo natural da marcha evolutiva do Homem e da sociedade. Traduzido ao contexto brasileiro com a incorporação dos dez mandamentos da Liga Nacionalista de São Paulo, esse conjunto de preceitos e procedimentos permitia, nas elucubrações do autor, despertar, pela intuição, o sentimento patriótico que, firmado na mente (intelecto) mediante a imitação de bons

modelos e o desenvolvimento do hábito pela prática do civismo, sedimentava a conduta a ser levada para toda a vida.

Fim do processo de ensino e eixo norteador de suas ideias pedagógicas, a formação do sentimento patriótico e da conduta cívica-patriótica, de acordo com o que propunha Carlos da Silveira (1921a), havia de ser fomentada por meio da “educação moral e cívica”. Prevista como disciplina, os fins da Educação Moral e Cívica serviram de diretriz a orientar a condução de diversas disciplinas e a justificar a presença e a relevância destas, bem como, de certos elementos e práticas pedagógicas nas escolas normais e primárias.

O sentimento patriótico, para Carlos da Silveira (1921a), assentava-se em seis fatores, dentre os quais estavam a “comunhão das raças”; a “língua nacional” e a “comunhão de interesses econômicos”; a “posse de um território nacional geograficamente”; a “comunhão de sentimentos, de ideias e de costumes” e o “consentimento deliberado e livremente querido”. Ele deveria ser desenvolvido por meio do aprendizado de disciplinas como a Geografia Pátria, a História Nacional e a Língua Materna. Conforme explicava, possuíam estas matérias a qualidade intrínseca de ressuscitarem na memória o sentimento de unidade e de solidariedade dos membros da nação.

Pela capacidade de prover conhecimento acerca do país – posto que argumentava “quem não conhece seu país não o ama” – justificava a importância do ensino de Geografia Pátria e de História Nacional (SILVEIRA, 1921a, p. 42). Indicadas como fornecedoras das bases da cultura cívica, correspondiam, respectivamente, segundo definia Carlos da Silveira (1921a), ao esqueleto (corpo) e à musculatura (alma) da pátria.

A Geografia, de acordo com o mesmo, por proporcionar conhecimento do território nacional, e a História, por levar a conhecer as virtudes e os feitos das grandes individualidades nacionais que contribuíram para a elevação da nação, assim como os problemas atuais, fomentavam o sentimento patriótico. Explicava o autor que, inspirando-se nas virtudes e nas realizações de iminentes personagens nacionais, as gerações vindouras eram contagiadas por seus sentimentos nacionalistas e exemplos de ações cívicas, os quais passavam a imitar, procedendo de forma semelhante, isto é, trabalhando e comprometendo-se com a superação dos problemas e das deficiências do país.

Por compreender que a morte de uma nação começava sempre pelo apodrecimento de sua língua e que o povo quando começava a perder o amor do idioma natal, perdia da mesma forma sua independência, dignidade e existência autônoma, Carlos da Silveira (1921a, p. 42) firmava a necessidade do ensino da língua materna para se falar com competência.

Para a prática do civismo, Carlos da Silveira (1921a, p. 37) recomendava como elementos educativos, prestadores de relevantes serviços: a vida da escolar, a república escolar, as festas escolares e cívicas (obrigatórias) e o escotismo. Por meio deles, explicava, desenvolvia-se o “aprender fazendo”, que possibilitava ao aluno exercer seu papel ativo em contato com as coisas e os fatos, e incorporava-se (subconsciente e consciente) o civismo com a prática diária do código dos dez mandamentos da Liga Nacionalista: I) Amar a liberdade!, II) Defendei a Pátria!. III) Pague impostos!, IV) Votai!, V) Cooperai na política!, VI) Não vos esquivei ao dever do júri!, VII) Respeitai a Lei!, VIII) Fiscalizai a execução do Lei!, IX) Falai bem a língua nacional! e X) Não desdenheis a civilidade, o cavalheirismo, as boas maneiras!

As disciplinas correspondentes ao ensino de Artes (Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais), segundo compreendia Carlos da Silveira (1918), por abarcarem todo o processo de desenvolvimento da criança, promovendo sua formação física, intelectual e moral, fomentavam não somente o sentimento patriótico, mas ainda, reunia elementos previstos para a prática e o desenvolvendo a cultura cívica. Por fazerem-se essenciais, requeriam, conforme registrava no artigo, *História da instrução e da educação no Brasil*, serem urgentemente fixadas como obrigatórias, principalmente nas escolas estrangeiras.

A música, para Carlos da Silveira (1920), como uma inclinação natural da criança, permitia, com o canto, renovar o ar dos pulmões, ativar a circulação e aumentar a capacidade vital. A excelente ginástica respiratória promovida pelo cantar, conforme explicava, a despeito de se reverter em proveitos físicos imediatos, não somente provia a higiene do corpo, mas também, a higiene da alma, visto que a música servia não somente de calmante para as paixões (inclinações exaltadas), mas ainda, produzia “uma agradável excitação, preparatória de algum esforço físico ou psíquico” (SILVEIRA, 1920, p. 40).

Da ação dinâmogênica do canto, que era por todos reconhecida, acrescentava ainda, que dela nascia a coreografia, que exprimia a mesma querença rítmica que a música. Acompanhados pela música, os exercícios ginásticos,

corroborados pelo autor, não somente tornavam-se um dos mais belos elementos da escola, principalmente a infantil, mas também treinos físico-psíquicos utilíssimos, comprovados pela ciência.

Em um país como o Brasil, onde a cultura cívica não era tanta que se pudesse desprezar a sua necessidade de elaboração, na escola se encontrariam os elementos que concorriam a formá-la. Sustentava Carlos da Silveira (1920) que, a música era um instrumento de grande proveito para a promoção da formação cívica por infiltrar e por gravar indelevelmente na alma infantil o ensino didático da História Pátria e o sentimento patriótico, que a criança levaria à família e por toda sua vida.

O Desenho, na concepção firmada por Carlos da Silveira (1920, p. 44), era uma arma poderosa de educação estética por “acostumar a vista à justeza das proporções e aos efeitos de luz”. Ao colocar em ação ao mesmo tempo a vista e as mãos proporcionava ao espírito, pelo exercício continuado,

o hábito do ver e produzir exato, contribuindo não pouco para a educação moral do indivíduo, dado o treino da verdade, sem, contudo, cooperar para que se elimine a imaginação, antes desenvolvendo-a nos seus efeitos ambos de reproduzir e criar (SILVEIRA, 1920, p. 44).

Desenvolvido de forma colorida e expressiva e dirigido para a fixação de lendas, contos e narrativas históricas na mente infantil, o desenho servia, ainda, ao programa nacionalista (SILVEIRA, 1920). Como explicava: o folclore, com “o irrequieto saci, o arteiro caipora, a agitada mula-sem-cabeça, o multiforme lobishomem” dispunha de “assuntos tão dignos como o matreiro Papai Noel e os insignificativos anões (niebelungen)” SILVEIRA, 1920, p. 46). Assim como, “lendas como a de Sumé, a da Yara, as nascidas da epopeia bandeirante e tantas outras” que, em coisa alguma, eram inferiores às histórias do Pequeno Polegar, de Ali Babá e os 40 ladrões da Bela e a Fera, que povoavam “idiotamente” os Jardins da Infância (SILVEIRA, 1920, p. 46). A História Nacional fornecia um material farto,

não só na ilustração dos trabalhos escritos como e principalmente na reprodução de cenas históricas (desenho de imaginação). A viagem de Colombo, os incas e os astecas, os indígenas brasileiros, a armada de Cabral, a fundação das três grandes cidades – São Salvador, Rio, São Paulo; a guerra holandesa, a vida dos negros, a independência... [...] Uma cópia extraordinária de fatos históricos interessantíssimos que poderiam ser postos em quadros do gênero expressivo (SILVEIRA, 1920, p. 46).

Ademais, “as nossas flora e fauna, os nossos minerais, os aspectos do céu brasileiro e da brasileira terra” eram mananciais inesgotáveis para uma aula de desenho natural movimentadíssima (SILVEIRA, 1920, p. 46).

A Gímnastica, esclarecia Carlos da Silveira (1920, p. 47), se inspirada nas melhores tradições helênicas das palestras e dos ginásios, bem como, observada sob o que de mais aperfeiçoado indicava a ciência em relação à cultura física e animada por “um nobre entusiasmo para bem servir a Pátria” oferecia a estética,

pela a harmonia do movimento e o gracioso das figuras; a atlética, no formar-se e desenvolver-se em perfeito equilíbrio a musculatura sólida e rija; a higiene, a puericultura e a eugênica, em conselhos sábios e em exemplos edificantes; a inteligência, pelo sempre novo aforismo de Juvenal; *mens sana in corpore sano*; a moral, finalmente, pelo hábito de obedecer, pelo de mandar, pelo esforço no executar do melhor modo a resolução tomada e, no exercício livre, pela formação de hábitos de iniciativa, destreza, coragem, tenacidade, e tantas belas qualidades de caráter que nunca são demasiadas entre quaisquer povos.

Os trabalhos manuais, indicados para serem desenvolvidos por meio da prática do *sloyd*, como salientava Carlos da Silveira (1920, p. 50), permitiam obter o tríptico fim de toda a boa educação que Platão afirmava “dar ao corpo e à alma toda a beleza, toda a perfeição de que eles são suscetíveis”.

Pelo *sloyd*, prosseguia o autor, a educação física era obtida no esforço, na coordenação muscular, nos movimentos precisos. A educação intelectual era atendida no aplicarem-se as faculdades do espírito para que se realizassem as tarefas e se aperfeiçoasse: quer os processos mentais inferiores quer os superiores se desenvolviam oportunamente na prática dos trabalhos cotidianos. A educação moral – na qual, de acordo com o autor, o *sloyd* transcendia, manifestando toda a sua importância – lograva não só a aquisição do hábito do esforço, pelo desenvolvimento da atenção voluntária, como também, a disciplina orgânica e mental “que estabelecia “proveitos diretos da aplicação manual, intimamente relacionada com o funcionamento do espírito, através do sentido fundamental do tato⁸¹ e do sentido científico por excelência, a vista” (SILVEIRA, 1920, p. 50).

Preconizados como fundamentos a respaldar o processo de ensino e de aprendizado consoantes ao seu tempo e espaço, esse constructo revelava um possível *indigenous foreigners* que, segundo assegurava Carlos da Silveira, era capaz de prover

⁸¹ Para maiores informações sobre o tato, para “quem quiser saber de que prodígio é capaz”, o autor recomenda a leitura do livro *História de minha vida*, de Helena Keller (SILVEIRA, 1920, p. 50).

as respostas das demandas da instrução e do país. Formado a partir de conteúdos observados em sua formação acadêmica e ao longo de sua experiência profissional, o *indigenous foreigners* criado por Carlos da Silveira hibridizava o “velho” e o “novo”, o “tradicional” e o “moderno”, o “global e o local”, o “estrangeiro” e o “nativo”: decompunha os fundamentos da Pedagogia Moderna, da Pedagogia Científica e daquela, então, designada, Pedagogia da Educação Nova, em pedaços de conhecimentos, extraía-lhes as essências e os reunia em um outro corpo de saberes.

É assim que a “Psicologia das Faculdades Mentais”, a “Lei da Recapitulação Abreviada”, o Método intuitivo”, os “Centros de Interesse” e o “Aprender Fazendo” se fundiam para formar as bases do que Carlos da Silveira indicava por Educação Ativa, apontada no período como a inovação e a revolução que, prevista pelas ciências ao processo de ensino e de aprendizado, propiciava ao indivíduo uma formação consoante às demandas do novo tempo histórico, seria capaz de superar as deficiências da escola e do país. Interpretada segundo os dez mandamentos da Liga Nacionalista de São Paulo, esse hibridismo foi traduzido culturalmente ao contexto brasileiro de modo a se adaptar às suas peculiaridades e ser capaz de preencher lacunas e responder às demandas do local de chegada.

6.2 José Scaramelli e um outro entendimento acerca de “como se aprende” e de “como se ensina”

Previstos nas formulações teórico-práticas de José Scaramelli, rudimentos das ideias pedagógicas contidos no *indigenous foreigners* criado por Carlos da Silveira receberam contornos outros. Em meio a adições, supressões, hibridismos e ressignificações, José Scaramelli interpretou e traduziu autores e teorias internacionais à prática pedagógica escolar, apresentando um entendimento outro acerca do processo de ensino e de aprendizado. Corolário da Pedagogia Moderna, científica e experimental, situou os fundamentos de suas ideias pedagógicas, apresentando-as como uma proposição da Pedagogia da Educação Nova.

Os processos de aprender e de ensinar, indicados por ele como âmbitos abarcados pela Didática, levaram-no a tratar do assunto por meio de indagações concernentes a essa disciplina. Para a compreensão desses, José Scaramelli (1931d) deteve-se na elucidação dos seguintes aspectos: “qual a origem do conhecimento”, “o

que é o conhecimento”, “qual sua função”, “como se aprende” e quais são os “princípios orientadores” que, previstos pela Didática em consonância ao processo de aprendizado, devem ser fomentados no processo de ensino.

Ao discorrer sobre “qual a origem do conhecimento”, José Scaramelli (1931d) – concebendo-o a partir de uma conexão entre as atividades: biológica e psicológica – explicou que, embora estas ordens fossem constituídas por relações distintas, implicavam-se mutuamente e mantinham certa continuidade entre si, tal como acontecia entre as relações físicas e as relações mecânicas.

As teorias biológicas, segundo esclarecia, ao proverem noções explicativas gerais sobre evolução, função, adaptação e seleção natural, demonstraram que um organismo, para viver, precisava funcionar e que funcionar significava se equilibrar e se adaptar constantemente ao meio. A experiência de um organismo dotado de atividade psicológica, mostrando-se submetida a certas variações individuais, indicou que essa se submetia às mesmas leis. A análise experimental, tendendo a mostrar que a atividade psicológica manifestava-se como uma condição nova de adaptação, de funcionamento e evolução necessários aos organismos quando atingiam certo grau de complexidade evidenciou que as relações nas quais a atividade psicológica se decompunha (atividades biológicas do cérebro e do sistema nervoso) eram subordinadas à evolução e ao funcionamento de um determinado ser num determinado meio que, impostas pela evolução, serviram em seguida para estabelecer um contato mais estreito, um equilíbrio mais perfeito, entre o organismo e o meio, e constituíam-se, portanto, em funções novas e necessárias desse ser (SCARAMELLI, 1931d, p. 48).

O progresso da Psicologia, tendo conduzido à Psicologia Fisiológica e à Psicologia Patológica que, como conjunto de experiências psicofisiológicas foram responsáveis por ensejar a Psicologia Funcional, revelou a essa que não se podia, portanto, estudar a atividade consciente sem se considerar suas relações com a atividade biológica e como um conjunto de novas funções nas quais uniam-se as funções orgânicas para se assegurar a existência do indivíduo e da espécie. Da mesma forma que no terreno do experimental e do científico nada autorizava considerar conscientes todas as manifestações de vida, salientava José Scaramelli (1931d) que nada, também, impedia-o.

Para ultrapassar as conclusões autorizadas pela observação e pela experiência de que não se podia falar da existência de consciência em seres que pareciam realizar uma escolha entre diversos movimentos a partir de uma noção mais

ou menos confusa de sua existência e do meio exterior, a Psicologia Funcional, segundo a explanação do autor, mostrou que as excitações do meio, podendo produzir movimentos diversos no animal, podiam, por sua vez, estarem em conflito entre si: a energia que faziam nascer nele, não se gastando toda imediatamente, mas mantendo-se como uma reserva, permitia-o agir sem excitação externa.

Esses movimentos, quando úteis, permitiam-no se equilibrar e se adaptar ao meio; quando nocivos, provocavam sua decadência ou morte. A prática indiferenciada dos atos úteis e nocivos, por poder conduzir o animal à ruína, continuava o autor, fez com que subsistissem somente aqueles que se tornavam capazes de distinguir os movimentos úteis dos nocivos e obterem complexidade em sua organização, para que as excitações do meio provocassem reações apropriadas imediatamente.

Nesta ocasião, conforme assinalava José Scaramelli (1931d), é que pareceu surgir – ainda de maneira confusa – a consciência, para que se começasse a distinguir as reações nocivas das reações úteis.

As reações nocivas, de acordo com José Scaramelli (1931d), por trazerem desequilíbrio entre o organismo e o meio, acarretando sua desagregação e desorganização; e as reações úteis, por fortalecerem o organismo, colocando-o nas melhores condições de existência ou, pelo menos, mantendo-o em bom estado, transformaram a dor em uma condição paralela à desagregação do organismo e o prazer em paralelo a um estado normal. A aquisição da vida psicológica, ao ocorrer a partir das primeiras sensações de um ser vivo, fez com que ele, quando sentisse algo pela primeira vez, adquirisse a noção de que certas reações e certos movimentos eram agradáveis, enquanto outros, desagradáveis. Por sua vez, essa assimilação levou-o a repetir os primeiros e a evitar os segundos. Assim, a consciência surgia em princípio como uma função afetiva e motora, em que a primeira se superpunha à segunda para guiá-la e esclarecê-la.

As primeiras noções do ser, tendo sido o sentimento e a apreciação vagos de um movimento e de seus resultados sob a forma de prazer e de dor, ao serem aos poucos afinadas, levaram, de acordo com José Scaramelli (1931d), a distinção das diferentes reações e a precisão de seus efeitos, fazendo-se iniciar, naquele momento, o despontar da vida representativa, do conhecimento e da representação dos objetos exteriores e de si mesmo. Com um refinamento da vida afetiva, a afeição agradável ou desagradável foi desaparecendo e se afastando diante da percepção das causas que a

produziam. Por tornar-se interesse vital, essa percepção originou a consciência, que como uma modificação útil, representava mais uma probabilidade de sobrevivência do ser que o possibilitava – pela noção que lhes dava de sua organização, de seu poder, e do meio exterior – dirigir melhor os próprios movimentos e adaptar-se mais facilmente ao meio (SCARAMELLI, 1931d).

Como observava José Scaramelli (1931d), a consciência a princípio foi uma faculdade de retenção e de assimilação pela memória que, não sendo mais que o aspecto consciente do hábito e da assimilação biológica, guardava a recordação de todos os atos úteis. Implicada à escolha e à atenção, a consciência estabeleceu-se como uma faculdade de dissociação para discernir os atos que importava ao ser realizar ou evitar.

Finalmente, como faculdade de associação, a consciência permitiu ao animal repetir os atos úteis cada vez que o meio apresentava circunstâncias semelhantes, ou “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). Ao longo desse processo, a vida motriz, a afetiva e a representativa organizaram-se e desenvolveram-se por meio de uma seleção rigorosa das sensações experimentadas, mantendo e fazendo progredir somente aquelas que permitiam uma adaptação cada vez mais elaborada diante das inúmeras circunstâncias vivenciadas, propícias o ser à formação de uma unidade cada vez mais coerente da vida psicológica.

Pela totalidade de sua experiência, o ser tornava-se, então, capaz de enfrentar quaisquer circunstâncias: motricidade, afetividade e inteligência complicavam-se para se adaptarem a objetos mais complexos e numerosos; a espontaneidade dava lugar à reflexão, subordinando a vida afetiva à intelectual, facultando noções mais precisas, seguras, úteis e práticas; e os estados psicológicos obsoletos tendiam, gradualmente, a desaparecerem ou a tornarem-se automáticos ou inconscientes “para não atravancar a consciência de entulhos inúteis” (SCARAMELLI, 1931d, p. 54).

Sem que o ser conservasse da experiência o que lhe era útil e sem que a experiência pudesse ultrapassar as circunstâncias que devesse enfrentar, José Scaramelli (1931d) assinalava que, nestes moldes, a vida não seria possível. A prática de cada dia, nos séculos dos séculos, ao escolher, recortar, sintetizar e organizar os elementos da experiência segundo as necessidades da espécie e do indivíduo, explicava o mesmo autor, revelou o aspecto subjetivo (individual) da experiência e as relações e as condições psicológicas das quais essa depende. Por isso que, toda vida consciente, “ao

invés de reproduzir única e simplesmente a experiência pura, [...] apresenta uma experiência deformada após suas necessidades particulares, moldadas pela prática” (SCARAMELLI, 1931d, p. 54).

Como explanava José Scaramelli (1931d), a Fisiologia e a Psicologia, ao revelarem a conexão entre a atividade mental e o sistema nervoso, evidenciando que não existia dualismo entre corpo e cérebro, mostrou que o sistema nervoso era tão somente um mecanismo especializado para manter a colaboração conjunta de todas as atividades corporais que, em vez de se manter isolado dessas atividades, como órgão de conhecimento, funcionava como um órgão de coordenação da resposta motora, efetuando o ajustamento recíproco dos estímulos recebidos do meio e da resposta adequada.

O ajustamento é recíproco, no qual 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, demonstrou que o cérebro era 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 experiência reorganizada e continuada correspondia para o autor ao que se concebia por conhecimento.

Firmada pela “Teoria do Conhecimento”, elaborada por John Dewey, a concepção de conhecimento enquanto reorganização e continuidade da experiência, esclarecia José Scaramelli (1931d), submetida ao método experimental, evidenciou esse que o conhecimento era uma atividade que produzia mudanças físicas nas coisas. Conforme previa, fora de tais mudanças específicas, nossas crenças eram somente hipóteses, teorias e sugestões que haviam de ser “concebidas como tentativas e utilizadas como indicações de experiências que se faz mister ensaiar” (SCARAMELLI, 1931d, p. 59). A partir de seus procedimentos – que ofereceram garantias de que, a antecipação das consequências futuras fazia-se sobre a base de uma observação das condições presentes – evidenciou-se que a experimentação não equivalia a uma reação cega.

O conhecimento, sendo uma experimentação (ato) consciente, esclarecia José Scaramelli (1931d), dedicava-se à compreensão das ocorrências imediatas: servia para trazer à consciência a matéria acumulada da experiência anterior, a fim de fortalecer uma perplexidade e conceber conexão entre si e o mundo de entorno.

Recolhida, através dos sentidos, essa experiência era discernida em vista da utilidade que provia ao ser, das conexões que permitiria deduzir para tornar as experiências subsequentes mais fáceis e eficazes. Combinada a outras e reorganizada de forma significativa, a experiência anterior dava origem a outras disposições que, aplicadas às novas experiências, modificavam deliberadamente o meio, alterando as condições iniciais, e propiciavam a continuidade do conhecer (SCARAMELLI, 1931d).

A noção de “transformação”, como aspecto intrínseco do processo de conhecer, suscitou, segundo José Scaramelli (1931d), conceber o “aprendizado” como aquisição de um comportamento modificado. Com base nos resultados obtidos pelos estudos de Pavlov em experimentos controlados em laboratório sobre a produção salivar de cães expostos a diversos estímulos palatares, José Scaramelli (1931d) – com vistas a elucidar “como se aprende” – explicava ter sido observado o desencadeamento de algumas respostas comportamentais inatas – como o ato reflexo de salivação do cão diante da visão de um pedaço de carne – a partir da associação de excitantes naturais (como um pedaço de carne) e artificiais (como o toque de uma campainha).

Provocadas através do emparelhamento de situações agradáveis ou aversivas, simultâneas ou posteriores, estas reações comportamentais originavam aquilo que se denominou “reflexos condicionados” (reflexo temporário, reflexo adquirido ou reflexo individual). Os reflexos condicionados, segundo a acepção de José Scaramelli (1931d), uma vez desencadeados, demandavam, para se conservarem, que periodicamente o excitante artificial atuasse conjuntamente com o excitante natural. Caso essa condição não fosse observada, o reflexo condicionado podia enfraquecer e, até mesmo, se extinguir.

Por poderem se constituírem com o auxílio de outro reflexo condicionado mais antigo – a partir do qual se formavam cadeias de reflexos condicionados – o reflexo condicionado possibilitava não somente a formação do hábito, mas também, de um complexo emocional. Como exemplificava,

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 convencional: “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 (SCARAMELLI, 1931d, p. 73).

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 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 (SCARAMELLI, 1931d, p. 73).

Na situação acima, como esclarecia o autor, o pavor da criança diante da mulher doida representava uma reação natural, um reflexo absoluto; e as ameaças de “mulher doida”, assim como o ruído, formavam o complexo emocional. Embora os intermediários tivessem deixado de atuar, a reação natural e o reflexo condicionado continuavam eficazes, provocando, ainda, o reflexo emocional do medo. Esse exemplo, conforme destacava José Scaramelli (1931d, p. 75), evidenciava que “o reflexo condicionado explicava todo o comportamento adquirido, inclusive os próprios complexos emocionais da psicanálise”.

As experiências realizadas, prosseguia José Scaramelli (1931d), revelaram ainda que, do mesmo modo que se formavam os “reflexos condicionados”, assim também se realizava a “inibição condicionada”, pois as mesmas leis que atuavam para a constituição dos reflexos condicionados também se aplicavam à inibição de certos comportamentos. Como explicaem seu texto, os “reflexos inatos” consistiam em funções dos centros nervosos inferiores (medula, bulbo) e os “reflexos condicionados”, em funções dos centros nervosos superiores (hemisférios cerebrais). A atividade nervosa, assemelhando-se de modo geral a duas eletricidades (positiva e negativa), ao ser composta por fenômenos de excitação e de inibição, era orientada pelas leis fundamentais do trabalho dos hemisférios cerebrais que formavam a “Lei de irradiação da excitação” e a “Lei da concentração da excitação”.

A “Lei de irradiação da excitação”, de acordo com o autor, constituía-se mediante a generalização imediata de qualquer excitação que chegasse aos hemisférios cerebrais, irradiando-se por toda a extensão destes (SCARAMELLI, 1931d). Assim, se por exemplo, o ruído de um metrônomo se tornasse o excitante condicional das glândulas salivares, os demais ruídos produzidos na sequência, provocavam em princípio, a salivação. Se, por meio de picadas repetidas num mesmo ponto da pele

(excitante condicional) se obtivesse o desencadeamento de uma secreção salivar, quando o tegumento fosse picado em outros pontos, conseguindo-se igualmente certa quantidade de saliva, provava-se que a excitação havia se propagado nos hemisférios e que todos os pontos da região cerebral correspondentes à pele reagem da mesma forma (SCARAMELLI, 1931d).

A “Lei da concentração da excitação” formava-se pela concentração progressiva da excitação em uma região ou em um ponto do cérebro. Supondo-se que um cão apresentasse uma reação condicionada através de um metrônomo e que esse reflexo fosse provocado várias vezes seguidamente, os demais sons, a princípio, promoviam a reação, no entanto, cessavam de agir em um determinado momento, permanecendo eficaz somente o ruído do metrônomo (SCARAMELLI, 1931d).

Conforme esclarecia José Scaramelli (1931d), essa concentração, podendo ir adiante, entretanto, se, ao alterar-se a frequência do metrônomo, de 100 pancadas para 96, por exemplo, o animal permanecesse indiferente a essa redução, mostrava que as sensações e os impulsos motores tinham se tornado encadeados e se repetiam na ordem das excitações que as produziram. Ligada a antecedentes psicológicos cada vez mais antigos, a cadeia de sensações alongava-se por adjunção, remontando as primeiras sensações provocadas, e os elos da cadeia repassavam da memória, em sentido contrário, formando a “Lei da recorrência”.

Como um treino a dirigir a atividade e a ensejar um novo comportamento no indivíduo, a produção do reflexo condicionado, explicava José Scaramelli (1931d), levava-o apenas a certa conformação externa com hábitos. Supunha, assim, a mudança de conduta como uma tentativa a indicar a experiência de que é preciso ensaiar, isto é, repetir em direção análoga no futuro. Como exemplificava: quando uma criança era levada a fazer uma reverência a uma pessoa que entrava em uma sala, sob a ameaça de castigo, ela provavelmente ganhava esse hábito. Apesar das aparências externas de cortesia estarem presentes, é possível que não houvesse cortesia alguma no seu sentido genuíno. A criança, não tendo participado da significação social do hábito, ganhava tão somente, através de estímulos, uma conformidade mecânica para a impressão desse. Podia chegar a ser um “esplêndido exemplar de ‘bicho ensinado’”, porém, não tinha se educado (SCARAMELLI, 1931d, p. 83).

O hábito, segundo José Scaramelli (1931d), consistia, portanto, em um primeiro resultado rude e áspero do contato da criança com outras pessoas e com um meio social de convenções. Era apenas uma forma preliminar e incompleta de educação,

que se fixava apenas na reincidência de reações às situações semelhantes ulteriores. Embora exercesse a função de tornar eficaz uma experiência para as demais subsequentes, o hábito desempenhava seu papel satisfatoriamente dentro de certos limites. Por supor semelhança essencial da nova situação com a antiga, a previsão de mudanças não fazia parte de sua tarefa.

Como na situação em que observava a reação de que se valiam povos selvagens com a aparição de um cometa com cauda, exemplificava o autor, diante do fenômeno, os selvagens reagiam [comportavam-se] da mesma forma como costumavam proceder diante de outros acontecimentos que ameaçavam a segurança de suas vidas. Acostumados a “assustar as feras ou os inimigos com flechas, percussão de tambores e brandindo armas”, realizavam uma ação análoga para se livrarem do cometa (SCARAMELLI, 1931d, p. 61).

Esta mesma situação, no entanto, assinalava o autor, ao ser observada em indivíduos para os quais este tratamento era inteiramente absurdo – “tão absurdo” que não chegavam a compreender como o selvagem se limitava a insistir em um hábito que mostrava suas limitações –, mostrava que, ao verem o cometa, eles se colocavam, “por assim dizer, no sistema astronômico” e respondiam às suas conexões, e não, simplesmente, a sua ocorrência imediata (SCARAMELLI, 1931d, p. 61). Este tipo de reação fazia com que suas atitudes fossem mais “livres”, visto que focalizavam o fenômeno sob o ângulo de suas conexões.

A noção de “livremente”, como firma José Scaramelli (1931d), dessa forma estabelecia a diferença entre o princípio do “conhecimento” e do “hábito”. Como explicava, não atuamos da mesma forma em todas as situações porque não tomamos um conhecimento de modo isolado e de forma descontínua, mas antes, o consideramos em conexão com outros acontecimentos e respondendo às suas conexões. Com isso, no que diz respeito ao conhecimento, nossa atitude seria mais livre, pois o focalizaríamos sob o ângulo de suas conexões e, não simplesmente, de sua ocorrência imediata (SCARAMELLI, 1931d).

Fazer com que uma experiência seja “livremente” eficaz para outras experiências consistia, segundo José Scaramelli (1931d), na “função do conhecimento”. Ao proceder dessa forma, o conhecimento reorganizava a experiência do indivíduo e o levava a perceber que, as conexões da aplicabilidade de um objeto em uma dada situação tornam possíveis uma ação diferente em situações diversas. Por conseguinte, trazia certas disposições mentais para a ação e educava. Assim, o hábito, apartado do

conhecimento, como ressaltava o autor, era incapaz de promover a verdadeira educação, isto é, fazer conhecer para ajustar a ação ao meio.

Com base nesses pressupostos, José Scaramelli (1931d) argumentava que o verdadeiro processo educativo havia de abarcar três fatores: a) a estrutura nativa dos órgãos corporais e suas atividades funcionais, b) o uso 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, conforme assegurava, somente ocorreriam mediante a cooperação harmônica desses três fatores.

Por serem as atividades nativas dos órgãos a base desta cooperação, indicava a necessidade de se verificar o estado de saúde e de vigor destas (isto é, grau de normalidade e anormalidade do aluno e as aptidões naturais desenvolvidas), de a criança estar sempre em movimento, e o atendimento das diferenças individuais das crianças. Para isso, indicava o aproveitamento dos testes mentais. Como justificava, por propiciarem conhecer e traçar os perfis físico e psicológico dos alunos, por meio deles podia-se identificar e atender as diferenças e as aptidões individuais, verificar êxitos e fracassos e organizar as classes com mais cuidado de modo a conduzir o processo educativo em vista de se treinar e direcionar o indivíduo, na sociedade, às atividades que estava naturalmente dotado.

A estrutura e a atividade dos órgãos, embora representassem ponto de partida e condição ao desenvolvimento e ao aprendizado, sustentava José Scaramelli (1931d), esses somente se realizavam mediante uso. De acordo com o que explicava, diferente do que pressupunha Rousseau, não havia um desenvolvimento espontâneo dos órgãos e faculdades nativas, isto é, não havia desenvolvimento independente de uso. Daí a missão do meio social em “dirigir o crescimento consagrando os poderes ao seu melhor fim possível” (SCARAMELLI, 1931d, p. 96). Ao exemplo da linguagem, esclarecia que, embora o ponto de partida estivesse na atividade nativa dos órgãos sensoriais (aparato vocal, órgãos da audição etc.), cuja propensão para a classe de operações lhes era peculiar, a direção de seu aprendizado é dada pelo adulto. Como ressaltava o autor,

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).

Desse modo, conforme assegurava José Scaramelli (1931d), não havia atividade educativa, ou seja, reorganização consciente da experiência sem que houvesse direção, governo, controle. Sem a observação destas condições, afirmava, a atividade não era educativa, mas antes, caprichosa ou automática. Do ponto de vista educativo, advertia, o problema de direção consistia, na verdade, em um problema de re-direção.

De acordo com o que explicava, por ser a disposição ao familiar tão enérgica que, não sendo possível contrariá-la senão pervertendo-a, aturdindo-a e corrompendo-a, nesse processo de re-direção era preciso que se despertasse o interesse do indivíduo (criança). O interesse, segundo esclarecia José Scaramelli (1931d), consistindo em uma atividade primária própria do organismo – isto é, em uma forma de evolução ou crescimento que se realizava através da atividade de tendências nascentes – , por vezes, esta era direta e imediata, enquanto que em outros casos, tinha-se um interesse diverso.

O “interesse direto ou imediato”, como esclarecia, entrava em marcha sem que houvesse pensamento algum acerca de qualquer outra coisa; satisfazia-se de si e por si mesmo, tendo por fim a própria atividade e sem que houvesse na mente nenhum intervalo entre elas e os meios. A experiência tal qual se realizava era suficiente por si mesma (SCARAMELLI, 1931d).

No “interesse indireto ou mediato”, esclarecia, encontrava-se, entretanto, um interesse diverso: coisas indiferentes ou mesmo repulsivas tornavam-se, muitas vezes, interessantes, logo que fossem percebidas as relações e as ligações que as faziam nascer e de que não se tinha se tomado consciência (SCARAMELLI, 1931d). Conforme relatava,

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 (SCARAMELLI, 1931d, p. 82).

A percepção e a consciência das relações, conforme propunha o autor, ao revelarem o “significado da ação”, predispunham a criança à aquisição do conhecimento e à execução das ações requeridas.

Como esclarecia José Scaramelli (1931b, p. 10), o interesse da criança encontrava-se, “digamos assim, num estado de tensão, sempre a ponto a deflagrar na direção de qualquer aspecto da realidade”. A cada momento, ela passa de um objeto

para o outro, como de um lugar para outro, sem nenhuma consciência nem mesmo distinção consciente. Vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Tudo é afeição e simpatia, não há lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo. A unidade de interesses pessoais e sociais dirige sua vida e 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 fugidivo, desfazendo-se e refazendo-se com espantosa rapidez” (SCARAMELLI, 1931d, p. 100). Dificilmente ela deixa penetrar no campo de sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente ao seu bem-estar ou à sua família e aos seus amigos (SCARAMELLI, 1931d, p. 99).

Fazer transpô-la suas capacidades ativas – cujo gérmen da experiência da espécie (experiências sensoriais) está contido –, levando-a a participar do “significado social do conhecimento”, consistia, de acordo com José Scaramelli (1931d), a tarefa educativa contida no processo de ensino. Por meio dele, proporcionava-se à criança o que não lhe tinha concedido a natureza.

Mostrar a necessidade e a utilidade de se “conhecer” e de “saber agir” em vista de sua aplicação em uma situação futura constituía, pois, o princípio a nortear a direção do interesse. Como assinalava José Scaramelli (1931d), uma coisa era tornar um conhecimento interessante, fazendo-o acompanhar de impressões que costumavam causar uma reação agradável e, outra coisa, radicalmente diferente, era torná-lo interessante a partir de sua introdução na vida infantil como meio legítimo de levar avante uma atividade que pelas crianças se vai efetivar. Neste último caso, enfatizava que “interesse” não significava “excitação devido à associação de coisas sem valor ao conhecimento”, mas que este se tornava “interessante por sua função no desenvolvimento contínuo e duradouro de uma atividade” (SCARAMELLI, 1931d, p. 85).

Para se ir além da aquisição de “certos modos visíveis e externos de ação, provocados por condições puramente externas”, sustentava José Scaramelli (1931d), era preciso que a criança se associasse a experiência comum; participasse da construção do significado social do conhecimento; sentisse como próprio, o êxito ou o fracasso, e modificasse seu estímulo interno em consonância ao meio em que se achava. Nesse sentido, como assegurava, toda a educação era social, pois residia na participação e na conquista de um modo de agir comum. Somente através de uma compreensão comum ou de um uso comum era que se podia ensinar e aprender. O adulto, por ser o depositário do patrimônio de conhecimentos e das experiências da humanidade e, ainda,

interessar-se pelo aspecto da realidade que, sendo útil à vida futura da criança, garantia sua adaptação e sua integração ao ambiente (sociedade), havia de dirigi-la e guiá-la a fim de propiciar-lhe a participação e o descobrimento do significado da experiência comum.

A direção do adulto, como firmava José Scaramelli (1931d), não denotava imposição externa, mas antes, significava instrumento para o desenvolvimento do espírito da verdadeira liberdade do indivíduo. Por ser esta a condição para independência, as manifestações ativas da verdadeira liberdade deviam ser dirigidas desde a primeira infância. A direção da qual se ocupava o adulto devia ajudar a criança a seguir a caminho da autonomia.

Oposta a toda forma de servilismo e dependência, que sufocava os movimentos espontâneos e úteis a criança, a direção do adulto, segundo José Scaramelli (1931c), devia auxiliar a criança a conquistar rapidamente os atos úteis, sem exceção. Como explicava,

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? (SCARAMELLI, 1931c, p. 77).

O primeiro trabalho, advertia o autor, cabia ao educador e o segundo consistia, senão, no trabalho inferior do criado que era não somente inferior e fácil, mas, perigoso; pois punha obstáculos à vida que se desenvolvia, trazendo consequências, não somente, imediatas, mas outras, ainda mais graves no futuro.

Aquele que se habituava a ser servido, explicava José Scaramelli (1931c, p. 78), além de tornar-se dependente, via seus músculos se enfraquecerem na atividade e perderem a capacidade natural da ação e, ainda, atrofiar e desfalecer sua própria mentalidade. O perigo do servilismo e da dependência não estava apenas na usura inútil da vida, que conduzia à incapacidade, mas também, no desenvolvimento de reações que significavam perversão, como a insolência (SCARAMELLI, 1931c). No entanto, afirmava, “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-se” (SCARAMELLI, 1931c, p.81).

Condição para a conquista da autonomia, a “liberdade”, segundo inscrevia José Scaramelli (1931c), oferecia a interação direta e a participação da criança ao meio. A direção do adulto, prevendo formas ativas de aprendizado, propiciava à criança fazer uso positivo de suas capacidades nativas e, por conseguinte, desenvolver seus órgãos corporais e suas atividades funcionais. Ao ser permitida descobrir e participar da significação social dos conhecimentos deixados pelas gerações precedentes, verificando por si a necessidade e a utilidade destes em sua vida diária, a criança tinha seu interesse despertado, predispunha-se a assimilá-los e a executar os atos comuns.

Com a intensificação e o aprofundamento de seu interesse, continuava o autor, a criança reorganizava conscientemente sua experiência e modificava sua condição enquanto ser (estruturas nativas) e, também, nas relações estabelecidas com o meio: assimilava ativamente a cultura e a experiência mais rica e ampla da espécie humana, que possibilitava adaptar-se e integrar-se ao meio físico e social, conquistar o domínio de si e subordinar seus poderes naturais as regras sociais.

Previstos como princípios orientadores pela Didática ao processo de ensino e de aprendizado, tais preceitos eram sintetizados por José Scaramelli (1931d) em: 1) interesse; 2) conhecimento; 3) socialização da criança, 4) trabalho em comunidade; 5) globalização; 6) atos com um fim em vista ou atos com um fim previsto; 7) verificação objetiva pelos testes; 8) Educação Moral; 9) Educação Física; 10) Educação Econômica e Educação Estética.

“Educação ativa”, considerada em vista do desenvolvimento infantil e das especificidades da criança, em interação e em função do meio, iniciada a partir da experiência sensorial, seguindo-se ao desenvolvimento mental, elementos previstos nas ideias pedagógicas de Carlos da Silveira como inovadores e destinados a revolucionar o processo de ensino e de aprendizado, encontravam, assim, em José Scaramelli significados outros. Não obstante a distinção de interpretação sobre o processo de aquisição e de transmissão do conhecimento, suas formulações compartilhavam autores e princípios referendados como os representantes das, então, hodiernas investigações e descobertas da ciência. Traduzidos à prática pedagógica escolar, observariam, ainda, a “gramática da escola”, aspecto a ser abordado na seção seguinte.

7 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E A TRADUÇÃO À PRÁTICA: ENTRE A INOVAÇÃO E A GRAMÁTICA DA ESCOLA

Como novidade a transformar o processo educativo escolar brasileiro José Scaramelli e Carlos da Silveira apresentavam a “metodologia ativa”, desdobrando como pilares a serem observados da prática de ensino: o desenvolvimento da “iniciativa” e da “cooperação e o “preparo pela vida e para a vida”. Oposta à passividade, entendiam a iniciativa como uma atividade do aluno e do professor.

Conforme previam, ao aluno cumpria não somente receber o conhecimento, mas, sobretudo, participar de sua construção, descobrir suas verdades e aplicá-las de modo proveitoso em sua vida, dando-lhe continuidade. Não sendo possível, o aluno (criança) chegar a essas descobertas sozinho, devido à sua condição de ser imaturo, não evoluído, ou por levar tempo desnecessariamente longo para essa conquista, ao professor cabia fazer surgir a iniciativa, suscitando-lhe o interesse.

Conquistar o interesse do aluno, para José Scaramelli (1931d), era a segurança de efetivação da lição: sem que estivesse presente, o professor era incapaz de manter a atenção da classe, dispô-la ao esforço para aquilo que realizava e dar continuidade à lição. Por entender que somente se grava na memória aquilo que realmente se experimentou de forma vívida e clara em sua experiência, havia o professor de garantir a liberdade de experimentação da criança e dirigir o processo de ensino.

Assegurar que a escola fosse um verdadeiro centro de alegria e de trabalho fecundo consistia em premissa fundamental das ideias pedagógicas de Carlos da Silveira (1920, 1921a) para a formação de uma mocidade sadia e bem-disposta. Conforme entendia, para isso era preciso que se propiciasse um ambiente rico e abundante, que inspirasse confiança e servisse à estimulação da imaginação, à observação de si e à nobre emulação para o bem. Devia ser obra de alegria vivificadora e de fé intensa, pois, conforme salientava, onde não se aninhavam tais qualidades, não se podia educar tipos “vibráteis, crentes, possuídos de uma enorme bondade”. Havia de o ensino possibilitar ao aluno experimentar e imitar a vida, encorajá-lo à obtenção do melhor resultado e que o fizesse exercer seu papel ativo em meio a atividades individuais e coletivas.

Como recursos a serem dispostos pela escola, Carlos da Silveira (1921a, 1921b) indicava a utilização de letreiros, manuscritos ou impressos que, pendurados nos

muros da classe, enunciassem ideias ou pensamentos, e a exposição de imagens de afamados chefes de estado e de patriotas nos corredores da escola para que pudessem os alunos familiarizarem-se com individualidades excelsas que realizaram obras valiosas ao país e observarem seus modelos de virtudes e patriotismo, de modo a imitá-los e assimilá-los em suas próprias vidas.

Para se possibilitar a movimentação e a expressão “da alegria da alma” ao aluno, prescrevia as atividades de música, dança, canto e coreografia. Explicava, também, que não sendo a aula de música da escola primária a mesma que a de um conservatório, não fazia mal que as crianças gritassem um pouco. Conforme admitia, o pior seria que elas se calassem, pois encerrada na imobilidade, tinha sufocadas sua espontaneidade e sua atividade. Expressar-se, segundo o autor, correspondia à condição para o desenvolvimento infantil (SILVEIRA, 1921b). Como ofereciam os exemplos das escolas francesas e belgas, assinalava que, se facultassem às crianças “plena liberdade de pulmões e de pernas” para que conservassem “a santa alegria” (SILVEIRA, 1920, p. 43).

Dinamicidade, emulação e criação, elementos considerados pelo autor como essenciais ao processo de ensino ativo, eram previstos por meio dos trabalhos manuais (modelagem com argila, trabalhos em madeira, de costura) e do desenho pedagógico. Colorido e expressivo, o desenho correspondia a uma atividade de observação e de reprodução, sendo responsável por desenvolver a vista e a mão. Representava expressão e criação da própria criança. Como expressão de uma ideia, o desenho – admitindo elementos do país como o folclore – não somente proporcionava contato com as coisas da terra e avivava a tradição cultural na qual a criança inseria-se, como enriquecia a sua experiência.

Para a vivência e a assimilação da vida coletiva, Carlos da Silveira (1920) aliava a experiência da organização de agrupamentos escolares em classe, a participação do aluno em problemas de organização política e social oferecidos na república escolar e a prática do escotismo.

Ambiente rico de sugestões e agradável à criança, também era admitido por José Scaramelli (1931c) como condição para o desenvolvimento de um processo de ensino escolar vívido e fecundo. Para isso, previa a disponibilização de uma variedade de material, o oferecimento de uma diversidade de situações e de ações que permitissem à criança vivenciar experiências individuais e coletivas, exercer seu papel ativo diretamente no meio, envolver-se em estudos relativos às questões da vida real, observar

e explorar o ambiente natural, desenvolver o gosto pela pesquisa, realizar experimentações, imitar a vida, organizar e sistematizar o que aprendeu para habituar-se a “conquistar o livro aberto da natureza ao invés de a aprender, já feita, nos compêndios, onde não há vida” (SCARAMELLI, 1931c, p. 94).

Investido dos atrativos e da alegria de descobrir por si, de confiar em suas próprias forças, de sentir-se um ser capaz sobre a terra, o aluno, firmava o autor, aprendia pela vida e para a vida, tornando-se uma parcela ativa no movimento que conduzia ao mundo (SCARAMELLI, 1931c).

Como recursos materiais a serem dispostos pela escola, José Scaramelli (1931a) propunha a instalação de laboratórios (Física, Química, História Natural e Higiene), de bibliotecas especializadas e de uma farmácia de urgência. No mesmo sentido, a construção e a manutenção de hortas, jardins, pomares, salas ambientes, museus, aquários, terrários e aviários, associados a criação de pequenos animais (bicho da seda, abelhas, galinhas, patos, cobaias, lebres etc.). Previa também a aquisição de jogos educativos, a realização de passatempos e de explorações (visitas, passeios, excursões, entrevistas) etc.

Como formas ativas de aprendizado, na qual a criança experimentava e imitava o meio social no qual se encontrava, José Scaramelli (1931a) sugeria à escola se organizar como uma sociedade em miniatura e oferecer ao aluno quatro formas de “imitação social”: o “proveito imediato”, o “proveito mediato ou em benefício de outrem”, os “empreendimentos transitórios” e o “controle social”.

O “proveito imediato”, passível de ser visto pelas crianças nas pessoas que as acercavam, correspondia a atividades que proporcionavam o sustento diário. Por estarem destinadas a um fim comum, o êxito de seus resultados, conforme explicava o autor, dependia da conjugação de esforços, isto é, da cooperação. Da mesma forma que ocorria na sociedade, na escola, também, todos os alunos deveriam cooperar para um fim comum, isto é, para o progresso da sala e a realização da lição. No aprendizado da História, por exemplo, alguns alunos seriam responsáveis por trazer gravuras para a confecção de álbuns e de cartazes, e outros, compromissados com o fornecimento de documentos, organização de excursões e realização de consultas a autores, desenhos, redação de trechos, elaboração de sinopses etc. Como primeira forma de imitação social, firmava José Scaramelli (1931a), no “proveito imediato” toda a classe cooperava para lição e aprendia com ela.

O “proveito mediato ou em benefício de outrem” consistia na associação de homens para o exercício de atividades não relacionadas com o “proveito imediato de seu sustento diário”. Disposto na sociedade, era observado na forma de reunião dos homens em torno de sociedades religiosas, políticas, esportivas, beneficentes, dramáticas etc.; na escola era fomentada mediante práticas congêneres.

Os “empreendimentos transitórios”, verificados na sociedade como agrupamentos de adultos voltados para a realização de um empreendimento comum (festas, fazer uma recepção, organizar uma caravana, um passeio, uma excursão etc.), na escola se desenvolviam em meio a atividades que proporcionavam aos pequenos se agruparem para fins semelhantes e se distribuírem em pequenas turmas para a constituição de comissões parciais.

O “controle social”, abarcando atividades sociais controladas por autoridades e por funcionários, cuja correspondência na sociedade se verificava no controle da ordem e dos bons costumes pela polícia, no controle do tráfego urbano pela guarda-civil, no controle à atividade dos consultantes da biblioteca pública pelo diretor, no controle das atividades religiosas pelos sacerdotes etc, na escola realizava-se com a atribuição de alunos “encarregados da disciplina, da biblioteca, das salas-ambientes, dos trabalhos manuais etc.” (SCARAMELLI, 1931a, p. 28).

Atividades dedicadas à socialização da criança, como observava José Scaramelli (1926a, 1931a), seriam somadas a outras que, provendo formas de integração ao meio social, ofereciam às crianças oportunidades para observar, explorar, investigar e conhecer o meio físico e social. Deveriam ser realizadas excursões livres nas horas não consagradas às aulas e, também, orientadas pela professora. Organizar, sintetizar e elaborar o que aprendeu a partir de conteúdos gravitando em torno do interesse da criança e de sua experiência social e cotidiana (pessoas próximas, família, o lar, animais domésticos, objetos da casa, atividade dos adultos) eram atividades também indicadas.

O estudo de disciplinas (como Geografia, da História Natural, da História da Pátria, da Física, da Química, da Higiene) realizado no meio e em função dele, a partir de problemas reais que, tendo as crianças se deparado livremente ou sido introduzido pela professora, suscitasse pesquisas na vida prática.

Como assegurava o autor, enquanto não houvesse tudo isso, ou quase tudo, não se tinha uma escola nova, ativa, mas senão, “macaqueações mais ou menos felizes, ‘explicações ou descrições de experiências e desenhos esquemáticos” (SCARAMELLI, 1931a, p. 57). Essas escolas, afirmava:

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 bestializaram 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 interesse do aluno, havendo de presidir as atividades, assentiam José Scaramelli e Carlos da Silveira, requeria ser previsto e despertado pelo professor com habilidade e a propósito. Como sustentava José Scaramelli (1926a), era função do professor, ao mesmo tempo, ensinar, guiar, orientar, esclarecer, sistematizar as atividades e fazê-las interessar às crianças, governar a classe e mantê-la disciplinada e atenta à lição e educar os alunos.

Como forma de o professor estimular o interesse da criança, José Scaramelli (1931d, p. 116) sugeria dois meios: o extrínseco e o intrínseco. Conforme explica, o meio extrínseco – por fazer “apelo aos móveis estranhos ao trabalho a efetuar” e constranger “o indivíduo de fora, por assim dizer” – correspondia às recompensas, punições, imolação, necessidade de passar nos exames, etc. (SCARAMELLI, 1931d, p. 116).

O meio intrínseco – que, indicado por Claparède, na obra *Psychologie de L'Enfant*, era, para o autor brasileiro, o mais proveitoso e adequado para ser adotado pela Escola Nova Brasileira. Consistia em pôr o aluno numa situação na qual sentisse a necessidade e o desejo de executar a tarefa apresentada. O despertar do interesse da criança, como consequência de sua aplicação ao ensino, assegurava a evolução; a escola para a criança e não a criança para a escola e o desenvolvimento ou o crescimento de dentro para fora e não de fora de dentro.

A realização de exames de admissão das escolas normais, como um exemplo de meio extrínseco do despertar do interesse, como preconizava José Scaramelli (1934), não trazia proveito ao aluno, visto que o levava a aprender determinada lição em vista de contentar-se somente com a nota apenas justa para a promoção. Para que o aluno se envolvesse e se dispusesse a aprender a lição, advogavam José Scaramelli e Carlos da Silveira, era preciso fazê-lo agir e verificar o proveito dessa em sua vida. Como ressaltava Carlos da Silveira (1921a), ao agir o aluno formava na prática diária os reflexos favoráveis e os deveres inerentes que de outro

modo não se manifestavam. Em vista disso, era preciso que eles aprendessem, fazendo na própria vida (SILVEIRA, 1921a).

A circunstância de vida consistia, pois, para ambos os autores, no elemento que, suscitador do interesse do aluno, o dispunha ao esforço do aprendizado. Com base nesse princípio, os autores sugeriam ao professor que, diante da identificação de uma ocasião que permitisse estabelecer relação entre a circunstância atual e o conteúdo da lição, aproveitasse a oportunidade para explorar convenientemente o interesse do aluno.

Essa ocasião, fornecedora das primeiras impressões do meio ao aluno, foi denominada por José Scaramelli (1931c) como “situação total”. Conforme definia, consistia em uma situação de vida que podia emergir de um fato ocorrido na vida escolar, de um acontecimento verificado recentemente no meio imediato ou que dele tivesse repercutido, ou, ainda, ser decorrente de uma outra lição da aula. Constatada a situação total, previa que o professor aguçasse a curiosidade dos alunos a fim de despertar-lhe a vontade por descobrir.

A curiosidade, conforme compreendiam Carlos da Silveira e José Scaramelli, era o que tornava possível manter a intensidade e a profundidade do interesse para que o professor pudesse aprimorar e dar continuidade à lição. Quando motivada a descobrir, assentiam ambos, a criança, dispersa e focada em si inicialmente, retinha a atenção na atividade por mais tempo sem que se cansasse; descentrava-se de si e passava a observar aspectos que antes lhe eram indiferentes ou, mesmo, desagradáveis; tornava-se interessada porque alguém a tinha demonstrado ou porque ela mesma percebia que era um meio para alcançar um resultado que desejava e, assim, corria na direção que professor indicava (SCARAMELLI, 1931a).

Para Carlos da Silveira, o interesse, ao propiciar alegria e entusiasmo, mantinha não somente a atenção e o envolvimento da criança na lição, mas, ainda, diminuía o enfado e o cansaço, proporcionando a disposição para a realização de treinos excedentes e o aperfeiçoamento da atividade (SILVEIRA, 1920). Pré-condição ao processo de aprendizado, o interesse representava, de acordo com os autores, o fator que punha em movimento a criança na conquista dos saberes que o professor apresentava.

O ensino, embora devesse iniciar-se com o “ocasional” – isto é, com os acontecimentos originados na vida real que interessavam a criança em um dado momento –, sem que houvesse um padrão e uma direção, advertiam os autores que, o professor corria “o risco de ter confusão, o caos, no espírito infantil” (SCARAMELLI,

1931a, p. 69). Assim, José Scaramelli (1931a) firmava que, todo o ensino que não fosse “ocasional” na escola, havia de ser de “ocasião”. Logo, devia ter um fim em vista e em função deste havia de realizar-se.

O ponto de referência sendo o fim, e não o meio, explicava José Scaramelli (1931a, p. 69), impunha que toda lição, assim como toda a pesquisa, previsse um fim em vista, pois sem ele, a lição seria puramente formal. Assim, a criança aprendia, não em virtude dos seus interesses espontâneos, mas por uma série de razões que o adulto tentava inculcar-lhe e que ela não podia compreender no seu verdadeiro sentido (SCARAMELLI, 1931c).

Para exemplificar o exposto, José Scaramelli (1931a) – citando a diferença entre o “trabalho” de naturalistas, exploradores e pesquisadores de documentos históricos, e o “compêndio” que registrava as descobertas dos naturalistas, os mapas sintetizadores dos resultados das explorações e os resumos expositores dos fatos históricos – expunha que, no trabalho dos naturalistas, nas explorações dos viajantes e nas pesquisas do historiador havia experiências, observações pessoais, enfim, vida: o naturalista vivia a botânica, a zoologia ou o ramo em que se especializou, o viajante vivia a exploração e o historiador vivia a história. Nos compêndios e os mapas havia a reunião, as sínteses, o resumo dos resultados destes dispostos em certa ordem.

Conforme asseverava José Scaramelli (1931a), no livro estava a ciência feita; na investigação, a ciência que se ia conquistar. A conquista do saber real, como assim faziam o naturalista, o explorador e o pesquisador, de acordo com o autor, representava o aspecto psicológico do conhecimento. Nesse processo, não seguiam eles um rumo preestabelecido ou uma direção determinada, mas, de acordo com as circunstâncias as quais se deparavam, avançavam, retrocediam, tomavam novo rumo, volviam sobre seus passos etc. (SCARAMELLI, 1931a). O resumo lógico deste conhecimento era o que se organizava em compêndios e mapas. Aspectos “psicológicos” e “lógicos” do conhecimento não eram, portanto, antagônicos: um era a experiência, a observação pessoal, a vida; o outro, o resultado (SCARAMELLI, 1931a).

Da mesma forma que na vida, José Scaramelli (1931a, p. 105) afirmava que, na escola o “aspecto psicológico” do conhecimento devia preceder aos resultados. A compreensão do “aspecto lógico” do conhecimento, enquanto o ensino da “ciência feita”, sem a pesquisa e sem o esforço da conquista devia ser banido da escola, para que nela se assentasse o entendimento que repousava na observação, na experiência e na

conquista da ciência. Havia de admitir primeiro o aspecto psicológico e seguir-se, como remate de síntese, à ordem lógica. Somente dessa maneira, assegurava o autor, era que o conhecimento se tornaria tão legítimo e necessário à escola, como na vida. Na escola, como advertia, o ensino não devia se fazer como está nos compêndios, visto que nesses, o assunto seguia a ordem lógica, enquanto que na vida prevalecia a ordem psicológica. Em tudo e por toda a parte, afirmava,

interessamo-nos a princípio por um fenômeno, um fato, um acontecimento, na sua totalidade. Passamos, depois, a interessa-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).

Até certa idade, explicava José Scaramelli (1931a), a criança aprendia segundo a ordem psicológica, passando só mais tarde a se orientar pelo aspecto lógico. Enquanto houver pesquisa sobre a terra, isto é, conquista do saber, assegurava,

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 (SCARAMELLI, 1931a, p. 66).

Conquanto o “aspecto psicológico” devesse preceder ao “aspecto lógico” do conhecimento, José Scaramelli (1931b) salientava que, era pelo último, pelos resultados, que se devia aferir o ensino, em vista de se realizar um “ato completo de pensamento”. Para isso, registrava, ser necessário que fossem desenvolvidos os processos de indução e de dedução. Conforme esclarecia, na indução havia sempre uma ou mais observações que podiam ser realizadas por meio de experiências como ponto de partida. Organizadas para que provocassem intencionalmente um fenômeno a ser observado, na sequência, implementavam-se os procedimentos de observações dos fenômenos, a realização de comparações, de abstrações, de generalizações de resultados e a enunciação de leis gerais das quais se extraía a conclusão, que, também, era chamada de “generalização” ou de “indução”.

Na indução, esclarecia José Scaramelli (1931b), não se especificavam fases, visto trazerem desvantagem à prática de ensino por logo se tornarem “passos formais, andaimes e escadarias, que a professora julgaria dever galgar na ordem”

estabelecida, complicando seu trabalho de preparar, de ministrar ou de orientar as lições (SCARAMELLI, 1931b, p. 17, p. 17). Assim, haviam marchas e contramarchas, “à direita, à esquerda, para frente, para trás, etc. etc. Os andaimes, quanto mais minuciosos, mais estorvantes” (SCARAMELLI, 1931b, p. 17, p. 17). Por meio da indução, assegurava o autor que, o Homem arrancava à natureza os seus segredos, a ciência levantava a ponta do véu que cobria de mistério as coisas e fenômenos do universo, o adulto descobria e a criança redescobria. Daí, ressaltava, “a denominação de método da redescoberta que lhe deram os norte-americanos” (SCARAMELLI, 1931b, p. 16).

A aquisição de uma lei, de uma regra, de um princípio ou de uma definição por meio da indução, como advertia José Scaramelli (1931b), não tinha, entretanto, valor algum na vida se não for passível de utilização. Por isso, a decorrência da necessidade da aplicação da dedução, isto é, da inferência lógica de um raciocínio para a obtenção de uma conclusão que, estruturada a partir de silogismo, cujas premissas, aceitas como verdadeiras, permitiam a abstração desta por inferência (SCARAMELLI, 1931b).

Observado à prática de ensino, os procedimentos (indução e dedução) para a realização de “um ato completo de pensamento”, conforme indicava José Scaramelli (1931a) ao professor, haviam de serem desenvolvidos mediante o “método de pesquisa”. Como esclarecia, embora o “método de pesquisa” pudesse assemelhar-se em determinados aspectos ao “método de projetos”, conservava, entretanto, maiores vantagens. Apesar dos pontos de contato verificados entre ambos – como possuírem um ponto de partida correspondente a uma situação vital ou situação total, da qual surgia o problema e o interesse – apresentavam os respectivos métodos divergências quanto a terminologias: ao exemplo do “método de projetos”, esse compreendia o “problema”, como “ato problemático”. Embora a solução do problema se realizasse na própria vida, a expressão “solução” era substituída por “realização completa”, e a expressão “na própria vida” por “ambiente natural”.

Quanto ao desenvolvimento, expunha o autor, embora o “método de projetos” previsse a “situação de vida” (situação total), o surgimento de um “problema” (ato problemático) e a “realização” (solução obtida na própria vida, levava à completa realização em seu ambiente natural), iniciava, entretanto, pela última (realização), podendo-se dizer, portanto, que era “o mesmo que afirmar que o pedreiro começou a construir uma casa antes de pensar em fazê-la” (SCARAMELLI, 1931a, p. 48).

De acordo com José Scaramelli (1931a, p. 49), ocorria que, no método de projetos

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.

Conquanto que na parte formal, e mesmo em algumas práticas, ambos métodos parecessem coincidir, José Scaramelli (1931a, p. 49) afirmava que, em essência, não acreditava que essa coincidência fosse total, visto que o “método de projetos” era mais complexo, o que tornava sua realização mais difícil; ao passo que, o “método de pesquisa” era muito simples e, portanto, mais acessível.

Sobre o método de pesquisa, elucidava que, não admitia 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).

Apesar da pesquisa se constituir em um elemento essencial da metodologia ativa, José Scaramelli (1931a, p. 87) advertia que nem sempre a criança podia pesquisar e descobrir por si. Por haver conhecimentos indispensáveis – não só porque lhes eram úteis na vida prática como também porque serviam de base a outros que podem ser pesquisados ou descobertos – que ainda não estavam ao seu alcance, requeriam ser proporcionados pelo professor. O aprendizado da lição, como reiterava, embora demandasse iniciar pelos “interesses espontâneos” do aluno, o professor havia de orientá-lo e direcioná-lo ao fim previsto, deixando-o claro ao aluno.

Fazer o aluno notar a utilidade de algo em vista do proveito oferecido à vida era, conforme prescrevia Carlos da Silveira (1920), essencial para que o aluno se dispusesse ao aprendizado e à sua assimilação. Ao reivindicar a presença das disciplinas de Artes no currículo das Escolas Normais, esse autor, atentando para este aspecto,

defendia que o ensino destas fosse ministrado por professores de larga competência e capazes de deixar claro os benefícios que elas apresentam para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos da escola primária, assim como para o proveito da atividade do magistério.

O ensino, observado em vista das peculiaridades encerradas pela infância e pelos conteúdos (conhecimentos) a serem ensinados, requeria que o professor o organizasse, conciliando a experiência infantil e as várias matérias das quais se construía o curso de estudo. Do ponto de vista da criança, observava José Scaramelli (1931d) que a sua experiência já continha elementos (fatos e conhecimentos) da mesma natureza daqueles que compunham as matérias de estudos e, o mais importante, que nela já estavam implicadas as atitudes, os motivos e os interesses que levaram à organização da disciplina de estudo ao nível que então ocupava. Sob a perspectiva dos estudos, afirmava representarem o desenvolvimento amadurecido das mesmas forças que operavam na vida da criança e de descobrirem as fases que deviam “mediar entre a presente experiência infantil e seu enriquecimento progressivo” (SCARAMELLI, 1931d, p. 102).

As verdades e os fatos que compunham tanto a experiência atual da criança como a matéria de estudo, explicava José Scaramelli (1931d, p. 104), significavam os termos, inicial e final, de uma só realidade. Opor um ao outro, segundo ele, era o mesmo que “opor a infância contra a maturidade de uma mesma vida”, “contrapor o impulso para crescer ao resultado final do crescimento” e “dizer que a natureza e o destino se guerreiam na criança” (SCARAMELLI, 1931d, p. 104).

As matérias de estudo, conforme previa, tinham por função interpretar a natureza infantil. Sua utilização, orientada no sentido de dirigir a criança e de guiar o processo educativo, era uma expansão desse pensamento. Interpretar, como entendia José Scaramelli (1931d, p. 104), correspondia a

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 (SCARAMELLI, 1931d, p. 104).

Tanto a matéria, quanto o método de ensino, de acordo com o que proferiu José Scaramelli (1931d, p. 87), não podiam ser tomados como “coisas separadas” no processo educativo, pois dessa forma a matéria convertia-se em uma “classificação

sistemática dos fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem” e o método limitava-se a expor os modos pelos quais o material podia ser melhor apresentado e impresso na mente dos discípulos ou nos modos pelos quais o espírito podia ser levado a absorver o material, facilitando sua aquisição.

Ao método, portanto, cumpria a combinação do material que o tornava mais eficaz ao uso. Não era ele exterior ao material, mas “um tratamento do material com o menor gasto de tempo e de energia”; tampouco antiético ao material, mas antes, era “a direção eficaz do material de conformidade com os resultados desejados” (SCARAMELLI, 1931d, p. 87). Em sua síntese, registrava:

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 (SCARAMELLI, 1931d, p. 88 – Grifo do autor).

Quanto ao uso e à função das matérias, esclarecia José Scaramelli (1931d), que era justificável indagar sobre sua utilidade, visto poder ser julgada de diferentes pontos de vista. A adoção de uma concepção fixa de “uso” e de “função” resultava na valoração somente do que fosse apresentado em conformidade com àquela noção.

Em contrapartida, se as capacidades ativas da criança fossem consideradas como ponto inicial, a utilidade da nova matéria ou das novas habilidades que estivessem sendo aprendidas só podiam ser julgadas pelo modo que promoviam o crescimento daquelas capacidades. Portanto, seriação de matérias e do programa escolar não significava fazer com que a criança aprendesse uma disciplina na ordem em que se achava nos compêndios, mas antes, entendia-se que uma criança ou uma classe não podia estudar juros sem conhecer frações, proporções e regra de três. Daí justificar-se a necessidade de seriação.

Por ser a seriação requerida, assinalava José Scaramelli (1931d) que havia, também, de sê-lo o programa escolar, isto é, o plano de trabalho para o professor. Elaborado com vistas a uma finalidade e considerado a partir da gradação e da progressividade, o autor indicava a necessidade de se obter um “programa mínimo”. Advertia, entretanto, para que estes não fosse confundido como um resumo de toda uma

ampla gama de conhecimento, na qual se apresentasse, por exemplo, a matemática em apenas dez pontos – numeração, operações sobre inteiros, frações, potenciação, radiciação, sistema métrico-conversões, razões e proporções, regra de três e suas aplicações, progressões, logaritmos e aplicações. Antes, havia de ser considerado em função de sua extensão, isto é, largo, por assim dizer, de modo que o professor pudesse ampliar e enriquecer a experiência da criança de acordo com a sua mentalidade, em função do meio e etc. Dentro de um programa bastante largo, afirmava o autor, cabia facilmente os programas pessoais de todos os professores.

Concordavam Carlos da Silveira e José Scaramelli que, de forma gradual e progressiva, concordavam Carlos da Silveira e José Scaramelli, haviam de se organizar e se sistematizar as matérias de ensino e as lições. Carlos da Silveira (1921b), por meio do artigo belga que traduziu como orientação para a implantação dos “centros de interesse” no país, registrava que o plano de estudo não devia ser aplicado uniformemente aos diversos graus de ensino primário. Advertia para que em sua implementação, as crianças não fossem perdidas de vista e que os exercícios fossem escolhidos segundo o grau de compreensão dos escolares, devendo, assim, serem adaptado em função dos graus de ensino e das especificidades de cada idade. Destacava que, embora as orientações fossem previstas para o ensino de meninos, a adaptação para o ensino de meninas era relativamente fácil se consideradas as modificações necessárias. Indicava a extensão do tema trabalhado na semana às demais matérias e sua ligação com ideias associadas a fim de se ampliarem as noções das crianças e, ainda, ressaltava para que todas as lições da semana tivessem a mesma preocupação em graus diversos.

Em José Scaramelli (1931a, 1931b), a progressividade e a gradação eram indicadas ao processo de “globalização”, realizado mediante uma “aula modelo”. Por consistir na reunião de um conjunto de lições ou em uma síntese dessas, a aula modelo, como esclarecia, servia para dar certa unidade ao estudo, reunindo muitos conhecimentos dispersos e fragmentados em um todo harmônico, ou pelo menos, coerente, de modo a permitir que muitos detalhes, em vias de esquecimentos, se associassem ao todo e assim se gravassem melhor no espírito.

Era, conforme acreditava, um recurso de que a professora lançava mão para adiantar a classe ou para proporcionar pontos de referência em relação ao método de pesquisa ou à lição ativa. Destinada a dar coerência às diversas atividades da criança, relacionando em torno de um mesmo assunto as demais disciplinas com o tema central,

a “globalização”, para o autor, definia-se por “todo trabalho ou toda conduta da criança, baseada em conhecimentos ou em experiências anteriores”, embora, algumas vezes pudesse ser uma espécie de suplemento da aula ou da lição, no qual se ampliavam partes que ficaram apenas esboçadas, se esclareciam dúvidas, se encaminhavam “alunos na direção reclamada pelo interesse de uma parte qualquer do assunto tratado” (SCARAMELLI, 1931b, p. 21).

Nesse segundo caso, a “globalização”, esclarecia que podia ser um simples suplemento da aula e/ou a transição para a nova aula, ou seja, uma “situação total” para nova lição. Apesar da possibilidade que oferecia de verificação de muitos aspectos da “aula modelo” por meio da pesquisa e da descoberta, José Scaramelli (1931b), no entanto, não aconselhava ao professor utilizar-se deste recurso perenemente em vista tornar-se moroso e fatigante aos alunos.

Previstos ao ensino pelos autores como forma de prover encadeamento, ampliação, aprofundamento e extensão do assunto ou das ideias trabalhados, esses procedimentos eram indicados para serem desenvolvidos com os alunos em meio aos “centros de interesse”: atividade que, segundo concebiam, dava coesão às diversas atividades da criança e, ainda, proporcionava o desenvolvimento da cooperação.

Em José Scaramelli (1931c) a realização dos “centros de interesse” ocorria através das assembleias infantis, destinadas à sistematização do estudo, ao desenvolvimento da linguagem e a constituição da escola de forma semelhante ao meio social. Conforme explicava sobre a sua organização, não se programava um número fixo de reuniões para o tratamento de determinado assunto, pois era o desenrolar dos acontecimentos escolares que revelava a oportunidade e a conveniências dessas.

Não obstante, ressaltava que não se devia julgar o tempo que lhes era consagrado como perdido, destinando-se a discussões estéreis nas quais se procuravam apontar culpados para os fracassos, bizantinizavam-se sobre assuntos frívolos, cuidava-se de questões pessoais etc. Ao contrário, o tempo que lhes era conferido devia ser otimamente aproveitado pela professora que orientava aos poucos as crianças, mantendo-as no terreno elevado, visto não ser bonito, “nem correto alijar de si responsabilidades”, da mesma forma que também não era “fazer acusações reiteradas e relembrar, a todo instante, com oportunidade ou sem ela, os fracassos, que se verificaram” (SCARAMELLI, 1931c, p. 70).

Se a cooperação e o trabalho em equipe eram aspectos importantes desenvolvidos pelo ensino ativo, José Scaramelli (1931a) salientava, entretanto, que esse não desprezava a pesquisa individual. Segundo explicava,

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).

Como recurso destinado ao desenvolvimento da pesquisa individual, José Scaramelli (1931a) sugeria o autoensino, por entender que esse permitia ao mesmo tempo que a classe fosse dividida em equipes, pesquisasse para o proveito de todos e, também, momentos para que cada aluno trabalhasse para si. Como recurso para o autoensino, sugeria a elaboração de questionários capazes de guiar os alunos nos meandros da temática abordada. Explicava que embora nada fosse mais fácil que um questionário (simples e rápido), a elaboração de um bom questionário era, ainda, mais difícil.

Para a construção de um bom questionário, advertia não poder esse constituir-se por questões óbvias, mas antes, ser completo: abordar uma ampla gama de conhecimentos, suscitando curiosidade e interesse de pesquisa nas crianças; permitir a observação, a comparação, a medição etc.; complementar-se com outros assuntos e propiciar o descobrimento de algo novo.

Ensino ativo pela vida e para a vida, voltado para o desenvolvimento da iniciativa e da cooperação para que o aluno aprendesse a agir por si e em função do meio social, princípios indicados por Carlos da Silveira e por José Scaramelli como norteadores da “metodologia ativa”, sob eles prescreveram os modelos de lições a serem implementados nas atividades de ensino pelo professor. Traduzidos à prática docente, observaram nestes, a gramática da escola.

7.1 O novo em movimento: a metodologia prescrita em lições

A circunstância de vida real, por constituir aspecto inicial da lição, foi indicada por Carlos da Silveira segundo o exemplo de uma professora que, ao identificar um aluno com as mãos sujas no ambiente escolar, aproveitava a ocasião para introduzir noções sobre higiene pessoal, previstas no programa de estudo. Como possibilidade à mesma, José Scaramelli (1931a) derivou a lição a partir do estudo de horticultura. No entanto, como recomendava, por não estar a classe, ainda, interessada no assunto, a professora não podia iniciar a lição, dirigindo-se a ela e enunciando diretamente o assunto – “precisamos começar hoje, o estudo de horticultura [...] Vocês vão fazer uma horta” –, pois dessa forma tornava-se uma imposição, sendo incapaz de aguçar a curiosidade dos alunos (SCARAMELLI, 1931a, p. 34). Devia, pois, aguardar uma situação para que pudesse introduzir a questão ou, mesmo, procurar criá-la habilidosamente.

Não sendo possível esperar a ocasião, indicava para aproveitar-se um acontecimento verificado na cidade ou nas regiões vizinhas, em que, tendo se registrado vários casos de febre típica, tinha o departamento de saúde pública recomendado aos rádios e aos jornais notificar o ocorrido e anunciar as providências a serem adotadas quanto às vítimas infectadas, aos lugares que essas frequentaram e às pessoas que a acercavam. A partir da constatação dessa ocorrência, a professora, então, tratava da profilaxia da febre típica e de assuntos relacionados à horta, introduzindo a lição de higiene.

Como exemplo para a criação de ocasiões no ambiente escolar, Carlos da Silveira (1921b) sugeria, ainda, a organização de agrupamentos escolares nas classes pelos alunos e José Scaramelli (1926a), de associações de jogos ginásticos, nos quais o professor aproveitava a situação para abordar conteúdos referentes à organização, constituição e participação de um governo democrático.

Nos livros de leitura dedicados à infância, José Scaramelli (1928a, 1951) descreveu ocasiões nas quais, tendo um familiar (adulto) observado a curiosidade da criança por determinado assunto de seu cotidiano, aproveitava para ensinar conteúdos e relatar experiências afins.

Na obra *Pequenas lições de história pátria para a infância das escolas*, José Scaramelli (1951) registrou a situação em que a mãe de Lili, ao observar o interesse da filha pela nacionalidade do vizinho português, aproveitou a oportunidade

para tratar da constituição do povo e da nação brasileira: discorreu sobre fatos ocorridos na História do país desde seu descobrimento pelos portugueses até o momento atual para que a filha pudesse, pela associação do tempo passado com o presente, compreender o contexto em que vivia.

Em *As cobras*, José Scaramelli (1932) relatou a história de Juquinha, filho de um agrônomo, que teve seu interesse despertado ao presenciar um caipira trazer consigo uma cobra não venenosa, que tinha matado por conta de ter-lhe picado a perna, quando realizou com o pai um passeio à roça de um amigo da família para a compra de uma vaca leiteira. Observada a curiosidade do filho no retorno para casa, o pai serviu-se da circunstância para lhe ensinar assuntos sobre as cobras, introduzi-lo aos conteúdos e aos procedimentos científicos e fazê-lo experimentar a utilidade destes em sua vida diária como, por exemplo, a desmistificação de diversas crendices populares que impediam a compreensão do mundo real.

Aguçada a curiosidade da criança em vista de determinado assunto em certa ocasião, o adulto, na visão dos autores, havia de, em sequência, dar continuidade e propiciar aprofundamento ao interesse, fazendo a criança notar detalhes que lhe tinham passado despercebido. Em continuação à lição de higiene, Carlos da Silveira (1921b) sugeria à professora dirigir-se ao aluno, pedir-lhe que mostrasse as mãos sujas e as fizesse observar ao estado que se encontravam. José Scaramelli (1931a) previa que, a partir das recomendações anunciadas pelos órgãos públicos quanto à prevenção e aos cuidados da febre típica (vacinar as pessoas não infectadas; evitar a ingestão de ostras de proveniência duvidosa, de frutas e de legumes crus; filtrar ou, de preferência, ferver a água; combater as moscas, impedindo a acumulação de lixo, esterco e imundices ou irrigá-los se não puderem ser removidos; destruição do inseto adulto, prover proteção às janelas da cozinha, da dispensa etc. com telas de arame e congêneres), a professora insistisse com habilidade na parte referente às verduras, colocando em evidência apenas esse aspecto.

Feito o aluno atentar-se para um ponto específico da circunstância surgida na vida real, a professora, como aconselhava os autores, dedicava-se à organização do “centro de interesse”. Por meio ao seu desenvolvimento fazia gravitar os assuntos relacionados à lição e explorava convenientemente o interesse do aluno, fazendo-o correr na direção que indicava, visto já ter despertado sua curiosidade sobre o assunto e conquistado sua atenção.

Para aguçar a curiosidade, José Scaramelli (1931a, p. 34) sugeria à professora perguntar à classe, por exemplo: “por que não se deve comer verduras cruas?”, e procurar interessá-la à realização de uma excursão para pesquisar e descobrir, em meio a própria vida, respostas às questões que surgiram a partir de um problema real.

Para a organização da excursão, prescrevia José Scaramelli (1931a) à professora que escolhesse, visitasse e observasse de antemão a horta a ser estudada, entrevistasse o hortelão e conversasse com sua família, revisando tudo o quanto pudesse interessar a lição a fim de se preparar para guiar a classe. Indicava, ainda, calcular o tempo gasto com as investigações e com o transporte e avaliar o horário mais adequado para a realização do lanche. Quanto às equipes, recomendava propiciar aos alunos se dividirem em grupos de seis, pois, como advertia, a experiência tinha demonstrado que as equipes superiores a seis alunos não davam resultados satisfatórios, e escolher a tarefa a ser realizada (SCARAMELLI, 1931a, p. 37).

A não fixação dos alunos nas atividades, conforme relatava, consistia em uma condição a ser observada para a escolha das tarefas, para que não ocorresse a especialização, isto é, a execução da mesma sempre por um grupo ou aluno específico. Como explicava, a especialização não era vantajosa para o ensino, visto que o aluno, ao exercer sempre as mesmas atividades, especializando-se nelas, interessava-se somente por um aspecto da lição, descurando dos demais. Por isso, não convinha que na mesma equipe os mesmos alunos realizassem sempre a mesma atividade.

A fixação dos alunos sempre às mesmas tarefas, como ratificava Carlos da Silveira (1920), por resultar em uma uniformização de suas atividades, impossibilitava-os de tirar proveito da matéria estudada, despertar a personalidade, excitar o espírito de invenção e manifestar a criatividade. José Scaramelli (1931a, p. 88) somava, ainda, a desvantagem proporcionada pela “repetição” que, conforme assinalava, o mesmo tipo de aula cansava, tornava-se monótona e, com o tempo, a criança ia perdendo o interesse. Entretanto, a variedade revitalizava o ensino, encanta, faz a escola alegre, desejada pelos alunos” (SCARAMELLI, 1931a).

Dentre as tarefas propostas pelo professor aos alunos para a realização da excursão, José Scaramelli (1931a) sugeria: 1) entrevista, 2) observação da horta, 3) da casa e da família do hortelão e 4) dos instrumentos agrícolas, 5) medições e 6) comportamentos e socorro de urgência. Quanto à entrevista, previa aos alunos: questionar o hortelão sobre tudo o quanto os interessasse na horta e tomar nota. Para a observação da horta – estando acompanhados pela professora ou por uma pessoa que

conhecesse bem a horta –, atentar aos canteiros, às hortaliças, à sementeira e à rega. Na casa do hortelão: estimar o tamanho aproximado e a altura provável e averiguar as comodidades e as dependências. Em relação a família: verificar o número de pessoas, suas respectivas idades e ocupações. Quanto aos instrumentos hortícolas: enumerar, verificar a utilidade e elaborar desenhos, e às medições: obter a totalidade da horta, dos canteiros, dos espaços intermediários etc. Relacionados ao comportamento e aos procedimentos para o socorro de urgências, propunha o autor que antes da excursão, os alunos se reunissem em assembleias para discutirem sobre as condutas convenientes a serem adotadas durante ela quer fosse na rua, na horta ou em relação às pessoas com as quais se encontrariam. No entanto, em caso de não poderem realizar a assembleia, propunha que os alunos elessem dentre eles, representantes para o controle a disciplina (SCARAMELLI, 1931a).

Carlos da Silveira (1921b, p. 16), prevendo formas para instigar e aprofundar a curiosidade dos alunos em relação a lição de higiene, pressupunha à professora interrogar a classe de modo a reter a atenção para o que enunciava; fazer observar e estimular a limpeza das mãos sujas do aluno e, também, dos demais colegas, encaminhando-os ao local em que pudessem lavá-las e incentivando-os a proceder como o primeiro: “e tu Pedro, como trazes a tuas mãos? Estão sujas também; vamos fazer como Joãozinho. E vós todos, mostrai um pouco as mãos. E tu Paulo, tens as mãos limpas; as unhas, porém, negras” (SILVEIRA, 1921b, p. 16).

A observação – de objetivo semelhante à proposta por José Scaramelli (1931a) em relação à casa e à família do hortelão –, além de propiciar o desenvolvimento da atenção, permitia aos dos alunos realizar a comparação entre a higiene pessoal própria e a dos colegas. Da mesma forma que na excursão, a atenção dos alunos era dirigida aos detalhes para a apreciação de outros aspectos relacionados à lição (como, medições, estimativas, investigação quanto às utilidades dos instrumentos etc.). Na aula de higiene proposta por Carlos da Silveira (1921b), a professora fazia observar outras partes do corpo que demandavam também cuidados. Assinalava, por exemplo, que não era o bastante ter as mãos limpas, mas, ainda, ter asseio com o nariz, a boca, os olhos, os cabelos e toda cabeça, enfim. Com isso, novas necessidades emergiam daquelas que os alunos recolheram a partir da observação da primeira experiência.

De acordo com José Scaramelli (1931a), da excursão resultavam problemas, como:

em que meses o nabo, a alface, o repolho, a couve, o rabanete se encontra 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? (SCARAMELLI, 1931a, p. 45).

Explica o autor que, as crianças, já estando curiosas em relação a tais questões, mas, porém, sem condições de realizá-las devido à insuficiência de conhecimentos sobre o assunto, interessavam-se pelos meios de resolvê-las. Segundo afirmava Carlos da Silveira (1921b), as crianças, então, ouviam atentamente tudo o que a professora fornecia de informação e de explicação sobre a necessidade de lavar-se a boca todas as manhãs e de se escovar os dentes após as refeições, e o proveito de se dormir com a boca limpa de todas as migalhas deixadas pela alimentação e se evitar a fermentação no vão dos dentes.

Observada a curiosidade e conquistada a atenção da classe, a professora estendia de modo gradual o conteúdo e o encadeava às demais disciplinas, ampliando e aprofundando as noções relativas à lição de higiene e demonstrando o proveito desta na vida dos alunos. No exemplo oferecido por Carlos da Silveira (1921b), a professora expandia o conteúdo, apresentando a necessidade de se ter cuidado com a limpeza dos olhos para se evitarem inflamações que prejudicavam sua saúde. Alertava sobre o incômodo gerado por “animaizinhos” que, chamados piolhos, habitavam os cabelos, advertindo sobre os malefícios pessoais de seu contraio, pelo desagradável prurido que ocasionavam, e coletivo (à classe), pela multiplicação aterradora que geravam.

No caso de um aluno que por ventura apresentasse tal moléstia, Carlos da Silveira (1921b, p. 17) recomendava a professora que o ajudasse sem constrangê-lo. Para isso, em classe, podia salientar: “se acontecer algum dia que um de vós sinta dessas comichões na cabeça, que venha dizer-m’o francamente, após a aula, e eu indicarei remédio fácil a empregar e que deixá-lo-á livre dos parasitas”. Em sequência à lição, a professora, como recomendava o autor, abordava as demais partes do corpo e tratava de aspectos relativos à família, à classe e à escola, chamado a atenção para a verificação e a reflexão sobre os prejuízos que a falta de asseio trazia não somente ao indivíduo, mas ao coletivo, para que os alunos, conscientizando-se da conveniência da higiene pessoal, adotasse em suas vidas. Como exemplo, Carlos da Silveira (1921b) prescrevia à professora discorrer:

não há contudo, apenas os cuidados da cabeça e da mãos. É todo o corpo que se deve ser asseado. [...] Não deve pensar que, porque os pés se ocultam nas botinas, eles podem andar menos limpos do que as mãos. Não tenho precisão de dizer-vos da conveniência que há também no evitar que as roupas sujem. Elas, as roupas, custam caro e dareis despesas a vossos pais se os obrigardes a comprarem vestuários novos para substituírem os que manchastes ou rasgastes. [...] Quanto às coisas da escola, peço-vos que tenhais bem limpos os cadernos e os livros (SILVEIRA, 1921b, p. 17).

Embora o assunto se estendesse a outros âmbitos, Carlos da Silveira (1921b, p. 17) advertia para que a professora procurasse sempre associá-lo ao tema central, lembrá-lo e reafirmá-lo em proveito da lição, salientando, por exemplo: “o piolho não resiste ao sabão”. Afirmção e repetição, consistindo em procedimentos imprescindíveis para que o aluno se familiarizasse com a lição e a guardasse na memória, pregoava o autor que, a professora, durante sua exposição, firmasse constantemente os prejuízos decorrentes da falta de higiene, destacando: “se abandonares o asseio do corpo sentir-vos-ei mal, ficarei sujeitos a aborrecimentos, expor-vos-ei a moléstias”; e recorresse a elementos da vida da criança como, por exemplo, a mãe que, sendo uma figura próxima à ela e que congregava grande afeto seu, servia para ratificar o conteúdo exposto (SILVEIRA, 1921b, p. 17). Podia, assim, a professora evocar: “a vossa mamã vos dirá melhor do que eu, tudo isso”, e promover a correspondência na própria vida do aluno, indicando-lhe modelos próximos de ações individuais de êxito e de proveito coletivo (SILVEIRA, 1921b, p. 17). Em vista de proporcionar correspondência com a vida da criança, indicava o autor à professora a sugestão de modelos próximos de ações individuais de êxito e de proveito coletivo.

O bom escolar pode ser julgado pelos cadernos. Olhai os do Vitor, como são asseados. Gustavo pôs, nos seus livros, capas de papel cinzento para impedir que eles se sujem pela poeira, pela chuva ou pelos sinais dos dedos engordurados. [...] E toda a classe deve ser limpa, os serventes fazem tudo o que podem para mantê-la convenientemente, não torneis sua tarefa mais penosa, entrando na sala sem atenção. Não tragais lama nos pés ao chegardes aqui em dias de chuva. Não esmagueis os pedaços de giz caídos do quadro negro. Não lanceis no chão os papeis servidos ou o conteúdo dos vossos bolsos (SILVEIRA, 1921b, p. 17).

Modelo de observação e de emulação dos alunos – como pressupunha Carlos da Silveira (1921b, p. 17) – havia de ser, também, o próprio professor que, ao dirigir-se à classe, enunciava: “quereis que vos mostre como se faz uma capa [de caderno] como essa? Não é difícil, Vêde! [...] Façamos juntos todos os esforços para

que nossa classe seja limpa, amável e alegre. Sejamos asseados, crianças”. Dessa forma, o professor demonstrava, ensinava como fazer, reiterava o conteúdo, propiciava a experimentação individual, corrigia as distorções e fazia o aluno aprimorar por si e sem constrangimento. Orientava-o na direção certa, encorajava-o e o levava a perceber o quanto era simples e proveitosa a lição à sua vida em geral.

E tu Paulo, tens as mãos limpas; as unhas, porém, negras. É feio ter unhas de luto. Que? Dizes que não conseguiste limpá-las; isso, entretanto, não é difícil; basta qualquer objeto pontudo, um palito de fósforo, por exemplo, para fazer a operação. Faze-a. Vês como é simples. Presta atenção a isso: um homem com unhas pretas excita sempre a repugnância. Esta ninharia pode bastar para te considerarem um rapaz mal-educado. Cada vez que as mãos se sujam, devemos lavá-las (SILVEIRA, 1921b, p. 17).

Os modelos oferecidos, os exercícios constantes e a emulação do professor, conforme concebia Carlos da Silveira (1921b), serviam para o aluno verificar o proveito da lição em sua própria vida e fosse estimulado a imitar o exemplo vivo. Ao se dispor a repetir novamente a atividade, o aluno fixava a lição ensinada na memória e adquiria o hábito que, tornado consciente, transformava suas ações e dava continuidade ao aprendizado que levaria para toda sua vida.

José Scaramelli (1931a), como forma de o professor prover os meios úteis ao aluno, para que pudesse obter as soluções aos novos problemas que emergiram na excursão, aventava como continuidade ao desenvolvimento do “método de pesquisa” – processo que permitia investigar a situação surgida na vida através da própria vida –, a “globalização”.

Destinada à coordenação e ao tratamento do material recolhido das observações e das ações da excursão, assim como, à sua ampliação, a “globalização” era prevista ao professor a partir da implementação dos seguintes procedimentos: no retorno da excursão, solicitava que cada equipe elaborasse um relatório sobre a tarefa escolhida, documentando-o com as anotações realizadas e ilustrando-o com fotografias, gravuras, desenhos, recortes de jornais etc. que estivessem relacionados ao assunto. Desenvolvia, em sequência, sinopses no quadro negro e oportunizava à classe discutir o trabalho de cada equipe. Propunha um trabalho em conjunto por meio das “assembleias infantis”, de modo que os alunos se reunissem para discutir o assunto da lição, colecionar os documentos, tratar o material coletivo (catalogando, desenhando, redigindo e apresentando relatórios parciais e gerais com vistas a registrar e a expressar o que aprenderam, elaborando novas sinopses, organizando cadernos etc.), debater questões

de interesse vital para a coletividade e, ainda, tomar decisões de vulto e decisões supremas. Propiciava o autoensino, que permitia à classe se dividir em equipes para pesquisar para proveito de todos e, também, momentos para que cada aluno trabalhasse para si. Orientado por meio de um questionário, havia de abarcar uma ampla gama de conhecimentos e proporcionar à criança observar, comparar, medir, pesar, pesquisar etc. em vista de suscitar-lhe a curiosidade e o interesse e proporcionar-lhe a descoberta de coisas novas. Como exemplo de questionário, José Scaramelli (1931a, p. 104) sugeria:

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 têm 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?

Como forma de o professor complementar o questionário, ampliando-o com outros assuntos afins, prescrevia a incorporação de investigações sobre:

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 searas das relações da laranja, com a laranjeira, terrenos, climas, plantio, cultura, etc. Será um nunca acabar (SCARAMELLI, 1931a, p. 107).

Para a extensão do tema central às demais matérias, José Scaramelli (1931a) recomendava para as lições de Higiene: a realização de pesquisas em livros para a obtenção de informações (como, por exemplo, porque não se devia comer verduras cruas e a profilaxia da febre típica), nas quais a professora, coordenando a atividade, explicava às crianças o que procurar, o que ler, o que documentar e etc. Para as lições de Geografia: a elaboração de croquis do trajeto de ida e de volta da excursão, da planta da horta e da casa do hortelão e a observação de acidentes geográficos. Para as lições de Aritmética e de Geometria: estudos sobre a forma da horta, dos canteiros, dos utensílios etc.; cálculos de áreas (horta, canteiros, casa do hortelão etc.), a resolução de problemas sobre produção, custeio, compra de sementes, venda de hortaliças etc. Para as lições de Física, Química e História Natural: estudos e experiências abordando carrinho de mão, bomba, rega, adubos, sementeiras, transplante, calendário hortícola, herbário etc. Para os trabalhos manuais: a confecção de carrinhos de mão e da casa do hortelão em miniatura, de cestos de verdura, de bordados com riscos adequados ao assunto e de álbuns de gravuras sobre hortaliças e a modelagem das últimas. Para as lições de Leitura e de Linguagem: a elaboração e a exposição de relatórios, leitura sobre assuntos hortícolas, declamações de poesia relativas ao tema etc. Indicava, ainda, jogos nos quais os alunos pudessem brincar de hortelão e outros.

Para a extensão da lição de Higiene às demais matérias, Carlos da Silveira (1921b) previa que as noções de científicas naturais permitissem ao professor falar da limpeza instrutiva do gato, da sujeira habitual do porco etc. As noções de higiene o levavam a discorrer sobre o cuidado que tomavam as autoridades quanto à limpeza pública, do “perigo em beber água aparentemente limpa, mas podendo conter, se não foi fervida, micróbios perigosos”; das facilidades que a negligência e a sujeira ofereciam à propagação das epidemias (SILVEIRA, 1921b, p. 20).

No curso de História, podia o mestre abordar a importância dos temas na antiguidade, “da pouca limpeza das casas, mesmo senhoriais, na idade média e pela época da Renascença”; notar que os hábitos de limpeza são uma conquista relativamente moderna etc. (SILVEIRA, 1921b, p. 20).

No curso de Geografia permitia-o “salientar a sujeira dos povos selvagens, o extremo asseio japonês, a desapareção da febre amarela na capital do Brasil pelo cuidado metuculoso da limpeza” (SILVEIRA, 1921b, p. 20).

Cada vez que a matéria permitisse, recomendava o autor que o professor havia de recordar as sanções previstas pela lei no que concernia à limpeza e aos patrimônios públicos e privados. Observadas circunstâncias durante toda a semana, pela “vontade refletida e engenhosa” do instituidor ou surgidas ao acaso (como, por exemplo, um acontecimento local, uma excursão, uma conversação, uma pergunta dos alunos), chamar “a atenção da criança de modo que fosse ‘incessantemente obrigada a voltar sobre o mesmo assunto’ (SILVEIRA, 1921b. Com a adoção de tais procedimentos, afirma que, ‘educação do aluno marchará ao lado da sua instrução’” (SILVEIRA, 1921b, p. 20).

Para o ensino da língua materna sugeria Carlos da Silveira (1921b) a leitura, individual ou coletiva, no quadro negro ou em livros que tivessem por objeto palavras ou frases evocando a ideia de limpeza; e para a escrita, palavras ou as frases que remetessem necessariamente à mesma noção. Como procedimentos e atividades ao professor, aconselhava, o uso de exercícios como “ditado”, “recitação” e “redação” que, sendo escolhidos segundo o grau de compreensão dos escolares, justificavam-se por permitir aos alunos exercitarem o assunto da semana.

O “ditado”, conforme enfatizava, tinha a vantagem de habituar a criança a escrever corretamente as frases que ouvia, servia para corrigir as faltas de gramática ou de ortografia e aprofundar no espírito a ideia expressa nas frases. Os pensamentos, as máximas e os provérbios, por terem implicado fortemente uma ideia em poucas palavras, deviam também servir aos ditados. O uso da “recitação” era recomendado pelos serviços que prestava para a verificação e a correção da pronúncia, da elocução e do acento e como forma de fazer penetrar certos preceitos na memória dos alunos. A “redação”, por desenvolver na criança as faculdades de imaginação e de observação, requeria ser proposta no mesmo sentido da ideia central em torno da qual giravam os demais exercícios (SILVEIRA, 1921b).

O mesmo grau de importância a que se dedicavam aos três modos de exercícios no estudo da língua materna, assinalava Carlos da Silveira (1921b), havia, também, de ser posto pelo professor no ensino do vocabulário, que precedendo a esses, destinava-se a ensinar as palavras e os sentidos precisos às crianças.

A pouca frequência com que se realizavam semelhantes exercícios, de acordo com o que explicava o autor, fazia com que as crianças se servissem habitualmente de expressões vagas, revelando uma pobreza de vocabulário que, quando adultos, resultava na dificuldade em exprimir claramente as ideias devido a ignorar os recursos infinitos da língua para significar os mais delicados matizes de um pensamento. Os exercícios de vocabulário, como advogava, ao mostrar o papel dos sufixos, permitiam à criança “formar ela própria as palavras derivadas de um radical cujo sentido reconhecerá” (SILVEIRA, 1921b, p. 19).

Por ocasião das lições de língua portuguesa, o educador devia ressuscitar na memória das crianças as recomendações feitas no início da semana, fazendo-as lembrar os conselhos sobre o modo de ter os cadernos e notar que a limpeza contribuía para a clareza e para a legibilidade da escrita. Observação análoga e vinculação às ideias associadas à ideia de limpeza havia de fazer a propósito para os problemas e os algarismos no cálculo e proceder da mesma forma em relação ao ensino do canto, nos quais os trechos cantados ligar-se-iam tanto quanto possível com a ideia da semana (SILVEIRA, 1921b).

Embora José Scaramelli (1928a) não registrasse nenhuma derivação da lição de Higiene ao ensino da Leitura e da Escrita, o desenvolvimento desses – descrito na *Cartilha dos Pequeninos* – eram observados segundo 33 passos, dedicados ao aprendizado da “sentença”, da “palavra”, da “sílabas” e da “letra”. Divididos e organizados em passos, justificava o procedimento admitido a uma questão de método, pois como indicava ao professor, devido à criança não adquirir exclusivamente o conhecimento da sentença, passando em sequência ao conhecimento da palavra da sílaba e da letra, o ensino destes elementos havia de observar a interdependência que encerravam entre si, visto que, ao falar do conhecimento da sentença ou da palavra, a criança apenas entendia a predominância de um e não a sua exclusividade.

O conhecimento da sentença, conforme explicava José Scaramelli (1928a), havia de se realizar segundo os seguintes procedimentos: palestras com as crianças sobre suas famílias e sobre seu cotidiano, narração de histórias curtas (contos) e interessantes (nas quais o professor chamava a atenção para características de personagens e de cenas principais no quadro-negro), ilustração de desenhos de imaginação (realizados pela criança sem a observação de um modelo prévio), exercícios de observação (indicados para as aulas de Lições de Coisas dedicadas ao aprendizado das demais matérias, como Geometria, Geografia, História do Brasil), aulas de

linguagem oral, fragmentação das sentenças (observada sob dois princípios diretores: “Lei da unidade na variedade”: repetição de certas palavras nas sentenças dadas para que as crianças as reconheçam onde quer que sejam escritas e impressas; e “Lei da variedade na unidade”: parte-se do conhecimento de algumas palavras que, à medida que são repetidas são intercaladas outras, ainda, desconhecidas).

Quanto ao estudo da Linguagem Oral – aspecto ao qual se dedica maior atenção dentro do conjunto de orientações – José Scaramelli (1928a) recomendava para que esse não fosse oferecido simultaneamente às aulas de leitura, visto que a criança, tendo diante de si uma gravura e o quadro-negro, voltava sua atenção ao primeiro desprezando o segundo. Conforme recomendava, as gravuras ou quaisquer outros materiais que pudessem distrair as crianças haviam de ser afastados das lições no quadro-negro, devendo, diante desse estar apenas a professora e as crianças: “dispostas em semicírculo, à direita da professora, as menores à frente” (SCARAMELLI, 1928a, p. IV).

Por entender que a menor distração oferecida pela professora podia comprometer o êxito do ensino, José Scaramelli (1928a) registrava os procedimentos aos quais haviam de ser adotados por ela 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, saltadas. As sentenças poderão ser escritas com giz branco, com giz de cor, sublinhadas, numeradas, como parecer mais conveniente à professora (SCARAMELLI, 1928a, p. IV).

Conforme destacava, o professor, ao observar que algumas crianças não conseguiam contar história, havia de fazer perguntas bem dirigidas para que pudessem relembrar personagens e acontecimentos e tornarem-se capazes de reproduzi-la. Deste ponto em diante, como explica, embora permanecessem os exercícios sobre sentenças até a finalização da lição, principiava-se o estudo da “palavra”, considerado pelo autor como o calcanhar de Aquiles, a parte delicadíssima que demandava muita dedicação, cuidado, paciência e constância do professor.

Por constituir a parte fundamental do aprendizado, esclarecia, se a professora decompor simplesmente as palavras em sílabas, cairá, sem apelo, na silabação franca. As crianças aprenderão a ler “silabando e soletrando sem que se lhes possa tirar o vício” (SCARAMELLI, 1928a, p. V). Não sendo conveniente a silabação

para o aprendizado da palavra – “enunciar as sílabas de uma palavra com pausas ou cantando-as” –, José Scaramelli (1928a) recomendava três aspectos 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, 1928a, p. V).

Advertia, ainda, para que nenhum exercício fosse decorado. Afirmava: “é mil vezes preferível passar adiante sem saber a lição do que aprender de cor”. Informava, ainda, que os exercícios de supressões e de intercalações podiam ser invertidos (SCARAMELLI, 1928a, p. VI). Para a ampliação do restrito conhecimento do vocabulário gráfico, propunha como princípios diretores, a realização de 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 participípio 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 (1928a) propunha a escrita de grupos de palavras com a mesma sílaba inicial, a distinção da sílaba inicial em enunciado, a decomposição de palavras e o reconhecimento das sílabas, a formação de palavras novas a partir da decomposição das palavras em sílabas e a construção de novas palavras a partir daquelas já aprendidas.

O conhecimento das letras, conforme entendia, era alcançado por meio de exercícios como 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).

Findada a exposição dos passos metodológicos para a utilização da cartilha de marcha analítica, o autor esclareceria 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, 1928a, p. XIII).

Por constituir elemento essencial de todo o processo de ensino, o trabalho da professora, conforme previa José Scaramelli (1931c, p. 70), havia de se assentar sob uma atitude positiva. Como registrava: é ela que há de “correr em auxílio dos que não tiveram êxito”, com atitude delicada a “esquecer os senões e as deficiências”, realizando o trabalho com paz e harmonia (SCARAMELLI, 1931c, p. 70).

As lições que organizava e dirigia em vista de se ampliar o conhecimento dos alunos, deveriam contemplar as especificidades da infância e da criança e considerar o meio ao qual estavam inseridas. Em consonância a esses pressupostos, Carlos Silveira (1921b) sugeria a adaptação do plano de estudo às regiões agrícolas, indicando ao professor – em relação às lições de higiene –, chamar a atenção das crianças sobre a vantagem da limpeza relativa à criação dos animais domésticos, a fabricação de manteiga, de queijo etc..

Sobre a questão, José Scaramelli (1940b) abordou-as nos artigos: *Problemas do ensino: diferenciação dos programas e Ruralismo*. Neles defendia a não diferenciação dos programas destinados à zona rural e à zona urbana. Ressaltava, ainda, para que não se confundisse a diferenciação do ensino com a variação do programa de estudos e que a diversificação do ensino devia constituir um aspecto da “educação integral”. Conforme expunha, o ensino havia de partir dos conhecimentos da criança, ampliar-se gradativamente com o aprendizado de aspectos de sua região e completar-se com o da nação.

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, 1940c, p. 4).

Em vista de tais disposições, previa que para os trabalhos manuais, cada localidade aproveitasse o material disponível, mais barato e em condições mais vantajosas. Contudo enfatizava que embora o ensino devesse variar conforme o meio, o programa de estudos havia de ser um só, visto não existir uma botânica ou uma química da zona rural e outra da zona urbana. Como destacava, “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, 1940c, p. 4).

Se o ensino do primeiro ano do curso primário, de acordo com o que prescrevia José Scaramelli (1940c), iniciava-se com o entorno da criança, o segundo ano concorria para adaptá-la ativamente ao meio imediato. Desse modo, no artigo *Ruralismo*, advertia que os “trabalhos manuais” agrícolas ou o “aprendizado ativo” das ciências naturais de nada adiantavam, se o cultivo da variedade de plantas e a criação de animais realizados na escola não fossem utilizados para se ensinar ciência (SCARAMELLI, 1940b).

Sintetizadas sob os princípios e os procedimentos esboçados, a “metodologia ativa” dos autores estudados, conforme se indicou, ponderou que em Carlos da Silveira não assumia caráter materialista. A ação da criança consistia em uma atividade intelectual, através da qual compreendia-se modificar conscientemente seu comportamento. Em José Scaramelli, era compreendida como uma reação da criança dirigida ao meio.

Encerravam ambas, distinções quanto à interpretação da noção de “atividade”; seus procedimentos, ao traduzirem-se à prática concreta do cotidiano escolar aproximavam-se, revelando continuidades: disposição lógica do ensino, organizado com dificuldades crescentes do simples ao complexo, do conhecido ao desconhecido, dos sentidos à consciência, da centralização à descentralização, do individual ao coletivo (gradação, dos aspectos psicológicos ao aspectos lógicos); observação, comparação, análise, reflexão, ampliação (associação, encadeamento, progressão, dedução, indução, globalização, generalização); intuição (impressões sensíveis experimentadas do meio); atenção e memória (aperfeiçoamento da intuição em vista da assimilação); emulação (imitação, repetição, exercício constante, esforço em vista da necessidade de apropriação: a criança imita a vida social na escola para

apropriar-se dela); expressão (ação individual, aplicação independente daquilo que se aprendeu); intervenção do professor em vista da finalidade do processo educativo (organização, direção, demonstração explicação, correção em ordem de aprimoramento). Finalidade e sistematização do processo de ensino e de aprendizado – em vista da função que a instituição escolar assume e do objetivo que busca responder – eis os aspectos que os autores, não perdendo de vista, aproximaram-se suas ideias pedagógicas.

Concebido como uma prática social (surgida a partir de uma necessidade da própria sociedade e destinada a responder a ela), o ensino institucionalizado escolar, previsto pelos autores segundo uma finalidade e uma função, encerrava um modo de operar próprio. Desenvolvido em uma longa duração, na qual se percebe um processo prolongado de observação, recuos e avanços, verificação e validação do que a ele convinha constrói sua gramática. Essa, operando com vistas ao fim para o qual foi elaborada e conforme a função que se dedica, constituiu um núcleo indivisível para a realização do processo de ensino escolar. Como tal, embora tenha suas arestas deslocadas e moldadas conforme as viagens espaciais e temporais que realiza, seu cerne faz com que se mantenha uma essência, visto ser ela o que permite cumprir a função social que se propõe.

Nesse movimento, baliza a novidade que a ele se apresenta como forma de aperfeiçoamento à sua ação. Confronta o novo com seu destino, isto é, a finalidade da prática educativa escolar. Permite, ou não, a introdução que se destina a servir ao cumprimento de sua função social e responder a ela, pois, caso contrário, não a deixaria permanecer.

Se em ambos autores, portanto, novas formas de compreensão acerca do processo educativo revelam-se a partir das descobertas aferidas em seu tempo histórico, resultando dessas a introdução de novos vocabulários e de sugestões de ações, no entanto, as continuidades observadas nas ideias pedagógicas destinadas à prática educativa escolar demonstram a ação da “gramática da escola”, fazendo prevalecer determinadas ações sobre a novidade que se apresenta como revolucionária a esse processo.

Com base nas permanências fixadas pela “gramática da escola” e em vista ao longo processo de apropriação e de incorporação do novo no contexto escolar, a seção destinada à conclusão deste estudo, apresentada em sequência busca responder se as ideias pedagógicas oferecidas pelos autores aqui dispostos podem ser situadas como

“novas” e inovadoras, isto é, se são originais e representam uma transformação da prática educativa institucionalizada da escola tal como são propostas por eles.

8 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS E O NOVO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: UM HIBRIDISMO PRÓPRIO DE TEMPOS DE TRANSIÇÃO

O exame das ideias pedagógicas formuladas e disseminadas por Carlos da Silveira e por José Scaramelli no período da Primeira República brasileira revela o esforço destes professores em prover um repertório de bases didática e metodológica ao ensino nas escolas, no momento da institucionalização dessas no país. Buscaram, a partir da formação recebida e das experiências profissionais e sociais adquiridas, respaldar suas formulações teóricas e prescrições práticas em consonância às demandas de seu tempo e espaço.

Diplomados na Escola Normal de São Paulo, receberam uma formação singular, imprescindível para a atuação profissional e social que desempenharam. Única no país instalada e aparelhada com material pedagógico correspondente às mais elevadas expectativas do momento, assim como organizada intencionalmente para dotar a mais qualificada formação de professores, constituiu-se como referência à institucionalização da escolarização não somente de seu estado, mas de todo território nacional. Habilitou Carlos da Silveira e José Scaramelli nos conteúdos e nos processos didáticos e nos métodos de ensino mais modernos do período.

Na Escola Normal de São Paulo esses intelectuais estudaram Ciências (correspondentes a Matemáticas elementares: Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria; Astronomia, Física e Química Gerais e Experimentais), Artes (Música, Desenho etc.) e Idiomas (Português, Latim, Inglês, Francês, Alemão), capacitando-se não somente à transmissão dos conteúdos da escola primária e do ensino normal, mas ainda, à leitura, à tradução e à interpretação de autores e de obras estrangeiras. Aprenderam conteúdos gerais (História e Geografia mundiais e do Brasil), profissionais (Agrimensura, História Natural, Desenho Topográfico, Escrituração Mercantil, Noções de Economia Política, Mecânica etc.) e destinados à Pedagogia (Anatomia, Fisiologia, Higiene, Moral e Educação Cívica; Psicologia, Pedagogia e Direção de Escolas), que lhes permitiram conhecer e situar-se na vida social e profissional. Experimentaram os modernos processos científicos nos laboratórios de Física, Química, Biologia e no gabinete de Pedagogia Científica e Psicologia Experimental. Manejariam aqueles que, então, eram hodiernos equipamentos antropométricos, mecânicos, elétricos e de precisão; artefatos destinados à operação analítica e ao método experimental, os quais lhes propiciou conhecer a criança em suas formas externas e em suas funções

psicológicas. Ensaíaram e habilitaram-se ao trato e à aplicação de exames de natureza somato-antropológicos, estesiométrico e estesioscópico; das técnicas da Pedologia, da Pedagogia Pedagógica (ou Pedagogia Escolar) e da Psicologia Experimental (*mental tests*: “provas psíquicas” para a medição da inteligência, do senso moral e da vontade etc.). Tiveram acesso às recentes investigações da época, descobertas e discussões acerca da criança, do desenvolvimento infantil, da Pedagogia, da Educação, da Pedologia, da Sociologia, da Psicologia, da Biologia etc. e aos fundamentos relativos aos processos de conhecer e de ensinar e às formas de se transmitir os conhecimentos.

Na biblioteca da instituição, tiveram contato com autores e obras contemporâneas e referenciais da Educação, da Pedagogia e das ciências afins, responsáveis por oferecer as experiências e os aportes teóricos mais modernos de sua geração. Leram em versões originais, traduziram e interpretaram os grandes pedagogos e teóricos internacionais, como: Fröebel, Pestalozzi, Claparède, Dewey, Decroly, Montessori, Pavlov, Binet, Pieròn, Durkheim, Kilpatrick. Na Escola-Modelo anexa e nos laboratórios da Escola Normal de São Paulo observaram e experimentaram os modernos processos internacionais didáticos e metodológicos (como: o desenvolvimento e a aplicação do método intuitivo ou dos processos da Pedagogia Científica e da Psicologia Experimental) pelas mãos e sob orientação de professores especialistas formados e habilitados em tais procedimentos, como: Miss Browner, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Clemente Quaglio e Ugo Pizzoli.

Estudaram e tiveram contato com teóricos de projeção internacional, propositores de teses sociais e educacionais como Ugo Pizzoli e George Dumas; e com profissionais de largos conhecimento, tirocínio e comprometimento com as questões de ensino do país como Caetano de Campos, Oscar Thompson, Sampaio Dória, João Lourenço Rodrigues, Clemente Quaglio, dentre outros de igual renome. Com eles, aprenderam o repertório de saberes e de procedimentos que, vazados nos mais recentes experimentos, descobertas e preceitos pedagógicos de sua contemporaneidade, correspondiam àqueles autorizados à educação e ao ensino do país. Dentre eles cabe destacar, ainda, Oscar Thompson e Sampaio Dória, cujas iniciativas representaram importantes ações ao desenvolvimento do ensino do país, podendo-se conferir a Oscar Thompson, a determinação da tradução, edição e adaptação para a língua portuguesa de obras como o manual *Arte de Ensinar*, de Emerson White, e da cartilha analítica de Sarah Louise Arnold, destinados à disseminação e à popularização, respectivamente, dos fundamentos do método intuitivo e da marcha analítica entre o magistério paulista;

a atribuição à Carlos Escobar – diretor do grupo Escolar da Liberdade – da realização de uma série de conferências intituladas *Leitura Analítica*; o empenho dedicado à instalação dos gabinetes de Pedagogia Científica e de Psicologia Experimental na Escola Normal Secundária de São Paulo; a contratação de Clemente Quaglio – um dos pioneiros e experientes profissionais no país no assunto, que criou o Laboratório de Amparo, desenvolvendo estudos sobre questões do gênero – para a organização dos laboratórios; os esforços para mandar trazer da Itália o médico pedagogo Ugo Pizzoli, que assumiu a direção dos gabinetes, atuou como professor da cadeira de Psicologia Experimental, desenvolvendo e disseminando seus fundamentos e procedimentos, e foi orientador de trabalhos relativos à Pedagogia e à Psicologia de professores e diretores de grupos escolares que, resultando na obra *Laboratório de Pedagogia Experimental*, chegou às mãos de Carlos da Silveira, sendo por ele referenciada em seus artigos, e indicados como iniciativas que concorreram para sua contratação na Escola Normal de São Carlos.

Em Sampaio Dória, professor catedrático da cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, se observou a formulação da tese *Princípios de Pedagogia* que, desenvolvida como requisito à sua entrada na instituição, justificava os fundamentos do método intuitivo pela “lei de recapitulação abreviada”, situando-o como método científico. Obra alçada à categoria de referência ao magistério nacional, teve seus princípios incorporados às ideias pedagógicas que Carlos da Silveira difundiu por meio de seus impressos pedagógicos. Serviu ela, também, como fundamento das bases psicológicas do método de ensino que José Scaramelli (1918) esboçou em *Resumo de Metodologia Geral do Ensino*, obra que, publicada no ano seguinte de sua diplomação, sintetizava suas anotações de aulas quando aluno da Escola Normal de São Paulo. Além desta, outras obras de Sampaio Dória tornaram-se referências entre o magistério, estando muitas delas associadas às estratégias de difusão da Educação primária da Liga Nacionalista de São Paulo que difundia, conjuntamente à Oscar Thompson, e que foram absorvidas por Carlos da Silveira em ideias pedagógicas.

Ações que, tendo estes professores estado à frente de cargos técnico-administrativos estratégicos na instrução pública, não se limitaram à produção e à difusão de materiais pedagógicos, mas, ainda, resultaram em proveito da organização e da institucionalização das escolas, primária e normal. Assim, não se pode deixar de mencionar a Reforma da Educação realizada por Sampaio Dória e as medidas

implementadas para a realização do censo escolar de 1920 destinadas ao conhecimento da realidade educativa para se levar a cabo a disseminação da escola primária brasileira.

Pertencentes à elite cultural e intelectual do estado, ocupantes de postos elevados do sistema público de ensino e envolvidos em experiências sociais importantes, Sampaio Dória e Oscar Thompson fizeram parte da rede de sociabilidades de ambos autores nos momentos de formação acadêmica e/ou de experiências profissionais. Há de se lembrar que Carlos da Silveira foi, assim como Sampaio Dória e Oscar Thompson, membro representante da Liga Nacionalista de São Paulo e, por conseguinte, defensor da propagação dos ideais cívicos e da alfabetização, concebidos, então, como elementos imprescindíveis para o soerguimento da nação e da nacionalidade.

Carlos da Silveira e José Scaramelli foram, entretanto, não somente alunos de importantes ícones da História da Educação e da Instrução brasileira, mas ainda, colegas de classe de nomes como Lourenço Filho, que se projetaram na arena política e educacional, sendo responsáveis pela condução da educação e da instrução no país.

Membros de uma importante rede de sociabilidade e depositários dos saberes vazados nos, então, hodiernos preceitos e práticas da Pedagogia, tais predicados oportunizaram a Carlos da Silveira e a José Scaramelli uma variedade de inserções profissionais e ampla circulação nos âmbitos educacional e social em escala nacional.

Como verificou-se na retomada de suas carreiras profissionais, Carlos da Silveira, por exemplo, atuou como Secretário da Sociedade de Estudos e Conferências, Presidente da Comissão dos Escoteiros, membro da comissão da redação da *Revista da Escola Normal de São Carlos* e de bancas examinadoras de concursos para o provimento de cadeiras de escolas primárias e para inspetores de ensino em São Paulo, editor-chefe da Comissão de Redação da *Revista Educação*, professor de Didática e de Psicologia e de Pedagogia em escolas normais, incluindo o Instituto Pedagógico no Estado de São Paulo, e inspetor de escola normal livre. José Scaramelli assumiu cargos como professor de Didática e de direção de grupos escolares e de escolas normais.

Registrou-se como designação de Carlos da Silveira à representação do estado de São Paulo na III Conferência Nacional de Educação (1929), evento no qual ocupou, ainda, a função de secretário. Também foi representante estadual na Reunião da Federação das Sociedades de Educação, realizada no Rio de Janeiro (1930), e na VI Conferência Nacional de Educação, ocorrida no Ceará (1934). Da hipótese presumida

por Hilsdorf (1998) em relação à nomeação de Lourenço Filho para a ocupação do cargo de professor da Escola Normal de Piracicaba, é possível deduzir a nomeação de José Scaramelli à função de Diretor do Grupo Escolar de Pedreira, em 11 de agosto de 1920 – quando deixou sua função de professor na 2ª Escola Isolada Masculina Urbana de São Joaquim da Barra – por Sampaio Dória que, professor de Pedagogia e de Educação Moral e Cívica de Lourenço Filho e de José Scaramelli na Escola Normal de São Paulo e diretor da Instrução Pública de São Paulo nesta época, provavelmente os indicou para fazerem parte do escol de profissionais que deram materialidade a reforma proposta em 1920.

Os nomes de Carlos da Silveira e de José Scaramelli constaram, ainda, nas indicações para a implementação das reformas educativas em outros estados da federação como Sergipe e Pernambuco, onde próximos ao círculo de poder do Estado e imersos na realidade educacional e escolar tiveram oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca das demandas e das limitações circunscritas a esses âmbitos e ao que era pressuposto como solução em termos oficiais para a superação das deficiências presentes e a objetivação da tese cultural prevista ao país com a instituição da sociedade republicana, democrática e moderna, idealizada.

Conhecedores da realidade objetiva e educacional do país, próximos aos círculos intelectuais e de poder do Estado e providos de largo tirocínio técnico-profissional, Carlos da Silveira e José Scaramelli congregaram a insígnia de porta-vozes do “novo” e do “moderno”: predicados essenciais que lhe proveram inserções em outros âmbitos profissionais, como, por exemplo, de sócios e de articulistas de jornais e de periódicos de grande circulação não somente no estado de São Paulo, mas também, em outras regiões do país (como Rio de Janeiro, Ceará, Sergipe e Pernambuco).

Em meio a essas atividades, concederam depoimentos e análises-críticas sobre a situação da educação e da instrução vigentes no Brasil, a carreira do magistério etc.. Ainda foram destacados naqueles veículos de comunicação pelas ações que fomentaram no âmbito educacional, tais como: cursos de orientação e de férias, participação nas missões de professores paulistas e publicações de obras.

Personagens que, com qualidades preferenciais das editoras, tornaram-se de autores de livros didáticos e de livros de leitura destinados ao ensino primário e ao secundário e à formação do magistério nacional. Seus nomes, associados às qualidades e às experiências acadêmico-profissionais adquiridas, conferiram – como revelado nas biografias destes autores – status e credibilidade didática e metodológica às obras

produzidas. Por meio de seus impressos pedagógicos, colocaram em movimento as experiências, as habilidades e os saberes pedagógico-educativo adquiridos e autorizados em suas formações acadêmicas e em suas atuações técnico-profissionais no âmbito educacional, apresentando-os como representantes do “novo”, do “moderno” e do “nacional” e com a prerrogativa de prover a transformação da conjuntura da educação, da escola e do país.

Observadores experientes e competentes, versados nos problemas presentes da realidade objetiva nacional e educativa, expuseram em seus artigos, entrevistas e impressos pedagógicos as necessidades e os limites de seu tempo e espaço. Por meio deles revelavam o cenário de insuficiências e de providências da instrução e do país. Denunciavam a realidade objetiva de um povo circunscrito a mais absoluta pobreza, vivendo sem saneamento e na mais aterradora ignorância, de indivíduos doentes (físico, intelectual e “moralmente”), sem forças, incapacitado para o trabalho e para a vida social.

Em contraste, apresentavam uma elite que, incapaz de sobrepor os interesses comuns aos seus próprios, individuais, e agir em prol da causa coletiva da vontade nacional, tratavam com descaso a instrução do povo, fazendo perpetuar o quadro de analfabetismo, responsável por desprover a população do gozo de seus direitos e do cumprimento de seus deveres e cujo resultado era a perpetuação de um processo de sufrágio viciado, caracterizado por fraudes corrompedoras do processo de desenvolvimento e do exercício do voto, a degradação dos costumes e a degeneração do povo e a manutenção da condição de atraso material e moral do país.

Desenharam seus contornos para que, evidenciados e compreendidos, se pudesse trabalhar para suas superações. Entenderam como conjuntura a ser solucionada: a precariedade das condições materiais das escolas e do trabalho do professor; a insuficiência de instituições de ensino para toda a população, de profissionais qualificados, dos vencimentos do magistério, bem como a formação aligeirada e o preparo técnico-pedagógico deficiente dos professores, dentre outros pensamentos na mesma direção.

Ávidos leitores, buscaram nos aportes e nas experiências de teóricos internacionais, cujo êxito de suas experiências e proposições era afirmado em seus países de origem, as respostas para pensar as demandas de sua sociedade. Colegas de profissão dos descobridores que – como assinalava Kuhn (2011) – demonstravam ser os únicos capazes de ler, interpretar e compreender seus postulados, dada a familiaridade e

a habilitação que encerravam a tais atividades. Traduziram esses, procurando adaptá-los às realidades educacionais e nacionais de modo a dar-lhes inteligibilidade ao público que, leigo, se destinavam as ideias pedagógicas.

Inteligibilidade e acessibilidade que, se revelando necessárias na própria prática da profissão – quando, em comissão a outros estados, enfrentaram esses intelectuais violentas oposições e reações ao procurarem disseminar e implementar as ideias pedagógicas estrangeiras nas reformas que se envolveram –, dedicaram-se em provê-las a partir da reconstrução de seus aportes segundo a observação da mensagem aceitável e acessível ao seu contexto social e educacional.

Situados como “autores de manuais” e “agentes de tradução cultural”, é nessa condição que se nota, por exemplo, Carlos da Silveira manejar com maestria a “bola de borracha” – prevista por Morgan (2011) – das ideias pedagógicas estrangeiras, adaptando e moldando seu núcleo indivisível – decorrente do conteúdo histórico que, imposto como requisito à nova fase do capitalismo, demandava novas formas e condições objetivas da vida humana – mediante a incorporação de arestas reclamadas pelos conteúdos socioculturais do local de chegada dessas: Brasil do início do século XX, caracterizado – segundo Nagle (1974) – pela passagem do sistema agrário-comercial ao urbano-industrial que, impulsionando o rompimento dos alicerces da sociedade estamental, assentado sob o império coronelista, e contestando o sistema de representação, impunha à estruturação das bases da sociedade de classes, dos novos padrões culturais e das formas de representatividade.

Neste processo de negociação e de regulação entre o global e o local, entre o internacional e nacional – Carlos da Silveira quebra, reparte e separa em pequenos pedaços divisíveis de conhecimento as ideias pedagógicas estrangeiras. Distanciadas de suas origens, ganham elas um caráter universal e a-histórico que permitem ser reposicionadas e reescritas de modo a preencherem lacunas e a responderem a uma variedade de intenções, normas e padrões culturais, sociais e políticas do país. Sob esse movimento pode-se observar as ideias pedagógicas estrangeiras (Psicologia das Faculdades e a Lei de Recapitulação Abreviada) serem hibridizadas aos ideais cívico-nacionalista da Liga Nacionalista de São Paulo. Ressignificado, esse amálgama – de acordo com a justificativa do autor – validava a reclamação da implementação da Educação Moral e Cívica, entendida como a responsável por revolucionar a instrução e a educação do país e objetivar a sociedade

idealizada devido à capacidade que encerrava de fomentar o sentimento e a conduta nacional e patriótica.

Por meio desse hibridismo, em meio ao qual Carlos da Silveira articulou, adaptou, transformou e reinterpretou as ideias pedagógicas estrangeiras em consonância ao ambiente nacional, tornando-as nativas, deu-se movimento ao processo de tradução cultural. Nativas, então, as ideias pedagógicas, ensejando um corpo de pensamento pedagógico com características nacionais, originaram o *indigenous foreigner* que, construído segundo as demandas e as peculiaridades do contexto social, político, econômico e cultural brasileiros, fez com que essas fossem vistas como naturais à situação para a qual foram reposicionadas.

Inteligíveis e nativos, os *indigenous foreigners* ganham materialidade nos impressos pedagógicos de Carlos da Silveira, sendo difundidos no magistério nacional para que se tornassem familiares e fossem aceitos e incorporados em suas práticas cotidianas escolares.

Na qualidade de “agente de tradução cultural”, José Scaramelli (1931d) também atuou ao elaborar a obra *Escola Nova Brasileira*. No volume dedicado à questão da Didática, selecionou e recortou diversos excertos de obras consultadas, combinando-os e dispondo-os em uma ordem singular de compreensão que, segundo explicava, demonstrava no que havia de se constituir a Escola Nova brasileira. No corpo da própria obra, admitiu ter feito uma “colcha de retalhos”. Como registrava:

tantos foram os autores citados e tão largo espaço concedemos as citações, que temos a impressão de haver feito uma bela colcha de retalhos. Se os pedaços se mantiverem unidos como um todo, muito embora as cores diversas denunciem as mais variadas procedências, é provável que a nossa tentativa de “construir” uma didática da Escola Nova Brasileira tenha conseguido uma parcelazinha de êxito. Mas, se os retalhos aparecem descosidos, é sinal evidente que nem sempre valem as boas intenções. Nesse caso há um remédio maravilhoso: recomeçar (SCARAMELLI, 1931d, p. 94)

Consciente do hibridismo que promovia, José Scaramelli (1931d) apresentava suas ideias pedagógicas segundo uma ressignificação de pedaços de conhecimentos que, recortados, separados, conciliados, fundidos e adaptados, foram selecionados em vista do contexto educativo e nacional a fim de dar inteligibilidade a ideia de uma Escola Nova com características brasileiras. Como já exposto, assegurava ele que as ideias pedagógicas que apresentava eram formuladas com vistas às escolas, aos professores e às crianças do país, enfim, a realidade brasileira. Não tinha copiado e

nem traduzido autores, mas antes, procurado assimilar suas concepções e, não sendo fiel aos mestres, tinha-os utilizado como ponto de partida para a elaboração de seu trabalho, visto ter se habituado “a pensar por si mesmo, sem saber “rezar pelas cartilhas alheias” (SCARAMELLI, 1931a, p. 7).

“Guardiões” do processo de difusão e de apropriação, detentores das chaves e dos meios para tornar esses aportes nativos e conhecedores das teses culturais previstas ao país e dos saberes autorizados outorgados à Educação para a efetivação desta, Carlos da Silveira e José Scaramelli, em meio ao processo de “tradução cultural” das ideias pedagógicas estrangeiras ao contexto nacional, selecionaram, segregaram, escolheram e hibridizaram conhecimentos e experiências, decidindo quais difundir à escola e ao ensino brasileiros.

Incorporaram, então, valores, hábitos e pensamentos do país. Acrescentaram aquilo que se almejava para a educação nacional e que era previsto pelas diretrizes e pelos documentos dos órgãos oficiais. Em meio a esse processo de tradução cultural, observa-se o apagamento do nome de Ovide Decroly das ideias pedagógicas dos autores. Desaconselhados à época ao processo de ensino pelos órgãos oficiais sob a justificativa de ser um segmento do método intuitivo e não fundar-se nos preceitos pragmáticos⁸², Decroly e sua obra são assinalados por José Scaramelli na *Escola Nova Brasileira* com argumento correspondente quando, na exposição da aula sobre fotografia, coteja as ideias pedagógicas da coleção com a Escola Tradicional, concedida a Herbart, e ao Método Intuitivo, atribuído a Decroly, distinguindo-as como “inovadoras” por serem decorrentes da teoria pragmática, elaborada pelo filósofo norte-americano por John Dewey.

A omissão do nome de Decroly também foi registrada nos impressos de Carlos da Silveira. Nos textos que publica, o autor, ao indicar os “centros de interesse” como recurso didático a ser aplicado ao processo de ensino, atribui o método à iniciativa de John Dewey, destinada à construção de um sistema de trabalho manual que tivesse um caráter humano e nacional. No entanto, quando oferece-o como modelo prático para a aplicação dos professores brasileiros no contexto escolar, prescreve as orientações fornecidas pelo governo belga para a implantação dos “centros de interesse” em seu país

⁸² Sobre esta questão, Carvalho (2003) discorre em artigo sobre carta de Lourenço Filho, reformador da instrução pública do Ceará, registra, em que se lê o questionamento de Moreira Souza, personagem atuante no movimento educacional que se aglutinava em torno da Associação Brasileira de Educação, sobre a validade e a inovação da aplicação deste nas escolas do Estado.

e deixa, entretanto, de mencionar Ovide Decroly como o inspirador das diretrizes norteadoras do plano de estudos da escola primária desse país.

Ao hibridar o que denominava por “verdadeiros centros de interesse humanos e nacionais” de John Dewey e as orientações previstas no folheto belga para a implantação dos “centros de interesse” nas escolas do país (educação individual, altruísta e nacional), Carlos da Silveira (1921a, p. 46) revelava-os como extensões naturais de caráter teórico-prático para o desenvolvimento do ensino nacionalista no Brasil, sugerindo um possível *indigenous foreigners* que, segundo sustentava, era capaz de fomentar o civismo e o patriotismo.

De acordo com o que explicava, o ensino iniciando-se com a Educação Individual e seguindo-se, necessariamente, à Educação Altruísta e à Educação Nacional, propiciava ao indivíduo o desenvolvimento das melhores inclinações da alma humana – “maximè das inclinações sociais e superiores” – e a eclosão dos mais nobres e generosos sentimentos, responsáveis por torná-lo capaz de sobrepor-se aos interesses próprios e fazer prevalecer os interesses comuns de sua coletividade (SILVEIRA, 1918, p. 17). Ainda, suscitar o sentimento cívico-patriótico, considerado como condição para o estabelecimento e a manutenção da coesão e da integridade da nacionalidade e o caminho para a elevação e o progresso de uma nação.

Os *indigenous foreigners* construídos por Carlos da Silveira e por José Scaramelli revelavam, portanto, as teses culturais que, previstas ao país pelos órgãos oficiais, haviam de ser objetivadas por meio da educação. Por circularem próximos ao poder institucional, atuando como implementadores de reformas curriculares, Carlos da Silveira e José Scaramelli conservavam consciência dos saberes autorizados que deveriam ser fomentados e divulgados mediante o ensino para a objetivação da tese cultural do país e da sociedade idealizada. Aserção que se demonstrou nas apresentações das obras didáticas de José Scaramelli pelos editores, que registraram serem essas compiladas em observância aos atuais programas e orientações oficiais exigidos pela política educacional aos alunos do curso primário e normal.

Como presumido em Arce Hai, Simon e Depaepe (2015), na análise sobre a apropriação de conhecimentos, Carlos da Silveira e José Scaramelli, ao aturem como agentes culturais, trabalharam para prover a inovação e a mudança cultural impostas por um período de transição que – como assinala Chaikli (2014) –, decorrente de uma crise suscitada por alterações da estrutura e das relações de do contexto histórico-social do período, impunha novas formas de vida. Desafiaram, portanto,

suposições cristalizadas e lugares comuns e dedicaram-se à transformação da mentalidade do magistério nacional – responsável pela formação da população brasileira –, oferecendo o repertório de saberes autorizados que, produto de seu tempo e de seu espaço, ganhou materialidade com os *indigenous foreigners* que produziram.

Inteligibilidade e acessibilidade, constituindo-se como requisitos para a adesão e a apropriação do *indigenous foreigners*, ao verterem-se aos seus impressos, foram observadas por meio de construções de estruturas e de linguagem simples e de fácil compreensão para os estudantes normalistas e os professores atuantes na profissão. Conscientes da realidade objetiva do país e da instrução, da deficiência de formação do magistério e da “gramática da escola”, desempenharam, ainda, a função autores de manuais, isto é, formadores daqueles que exerceriam a profissão.

Nos volumes da coleção *Escola Nova Brasileira* percebe-se o esforço dedicado por José Scaramelli à instrumentalização do professor. Preocupado com sua atividade prática, propunha ferramentas para que o professor assumisse a elaboração e a organização de suas atividades. Sugeria, assim, um repertório de informações e de saberes válidos, autores e obras referenciais e análises-críticas de seus sistemas pedagógicos, modelos de êxito e inúmeras descrições e aplicações de aulas que, apresentados sob uma variedade de atividades e de materiais a serem utilizados, destinavam-se a demonstrar a facilidade de implantação e os benefícios que ofereciam diante das demais orientações pedagógicas para o aprendizado dos alunos. Facilidade, simplicidade e eficiência que, indicadas como qualidade intrínseca às suas ideias pedagógicas, tornavam essas distintas de teorias complexas e de difícil aplicação como as desenvolvidas por Sigmund Freud.

Além da simplicidade que encerravam, indicavam os autores que os usos decorrentes de suas ideias pedagógicas eram familiares ao professor. De fato, nas lições previstas como aplicação dos fundamentos didático-metodológicos constataram-se permanências da prática pedagógica já instituída no contexto escolar. Continuidades que podem ser explicadas pela ação da “gramática da escola” que, constituída por relações categóricas (aspecto inerente e constitutivo do processo de ensino), sugere um fazer próprio à instituição escolar que, intencional e estruturado em vista da obtenção de seu produto, interfere no conteúdo histórico-social idealizado implicado na prática educativa, transformando-o.

Cotejadas sob essa perspectiva, as ideias pedagógicas de Carlos da Silveira e de José Scaramelli pressupostas como “inovação” à prática pedagógica

escolar revelaram que o “novo” que disseminavam correspondia aos conteúdos históricos que, sendo alterados por eventos característicos de períodos de transição, reivindicavam a produção de objetos capazes de reproduzir a forma de vida atual. Na busca por esses, deparando-se com a necessidade de superação da contradição suscitada ante as demandas emergentes e os limites impostos pela realidade objetiva, criaram-se as “possibilidades” para a produção desse “novo”.

No entanto, como salientado Kuhn (2011), até que o “novo” pudesse se instalar e revolucionar a forma atual de vida, havia de percorrer um longo caminho. Semelhante ao processo de desenvolvimento científico, a instalação de uma nova prática educativa requer, também, um período prolongado de observações para que haja a familiarização e a assimilação das questões colocadas pelas demandas emergentes e a consciência do produto que há de se fornecer.

Impõem-se experimentação, verificação e reavaliação para se chegar a descoberta dos instrumentos capazes de prover a objetivação do produto que suprindo as demandas emergentes, supera a contradição imposta pela coexistência de temporalidades. Porém, este processo, como assinalou Depaepe (2006), por estar implicado a um tempo longo, o “novo” quando se coloca na vida cotidiana, não é mais revolução, como afirma Kuhn (2011); visto que o “novo” já estaria incorporado a ela pelas funções sociais que passou a desempenhar. Da mesma forma que, como revelado por Canclini (2008) e Burke (2009a, 2009b), esse “novo” não é puro e heterogêneo, mas, híbrido, fruto de um processo de reavaliação, deslocamentos e rearranjos que servirá a esta outra forma de vida que se estabeleceu e permanecerá ativo e vigente até que suas funções sociais sejam novamente contestadas e ultrapassadas, requerendo sua reelaboração e/ou extinção.

Característica do período em que Carlos da Silveira e José Scaramelli se inserem, neste encontra-se aberto a fissura imposta pelas novas condições de vida emergente da sociedade industrial e urbana que, requerendo respostas, chamam a Educação a provê-las. Por isso a Primeira República Brasileira corresponde a um momento tão fértil de debates, experimentações, reavaliações e proposições, pois nele se busca a solução para as novas formas de vida objetiva. Como período de transição, no qual os alicerces e as relações sociais são abalados pelas condições de vida que emergem, nele está posto o questionamento, a reavaliação e o provimento de meios outros.

Elaboradas em vista das peculiaridades suscitadas por esse contexto de transição, as ideias pedagógicas de Carlos da Silveira e de José Scaramelli revelam as demandas e as contradições de um tempo que, caracterizado pela coabitação e a interação de diferentes temporalidades históricas, convivem em um mesmo espaço um passado obsoleto e residual, que persiste ativo em um presente inóspito e indeterminado que designa significados, valores, práticas e relações outros às emergências e às contingências irrompidas na nova forma de organização da vida social para se prever e se prover as condições impostas pelo futuro imprevisível. Um presente situado na passagem, na transição, na imersão de um ciclo: um ciclo de hibridismo que põe em movimento e em interação o velho e o novo, o tradicional e o moderno, o local e o global, o nacional e o estrangeiro; que faz cruzar, entrelaçar, refratar; que mistura, assimila, rejeita, domestica; que faz recriar e inventar.

É nesta circularidade, imersa em ciclo de hibridismo, que se situam as ideias pedagógicas de Carlos da Silveira e de José Scaramelli. Híbridas, não são puras nem distintas de suas precedentes. Corolários destas, não são originais ou frutos de uma individualidade, mas antes, resultado de experiências prévias de grupos que tentaram dar respostas as condições impostas pelo tempo e pelo espaço presente. Não se constituem, portanto, enquanto produto de uma evolução linear e natural. Mesmo sabendo-se que no “novo” não há purismo, mas que, ainda assim, se pode criar e se inovar, transformando-se a ordem das coisas, dos conhecimentos e das práticas, os autores, também, não inovam. Seus sistemas de ideias constituem-se como uma “tradução cultural” e não como descobertas das quais participaram. Já estão postas como solução pretendidas ao tempo histórico que, em transição, as impõem e as reclamam. Talvez porque também não seja esta a tarefa à qual se propõem. São eles mediadores e não propositores. São agentes de tradução cultural e autores de manuais.

São intelectuais que transitam entre os círculos dos descobridores e dos propositores, e o círculo dos executores, os professores. São capazes de interpretar, de traduzir e de formular criativamente, dando forma ao *indigenous foreigners*, mas não criam, não vão além daquilo que já está em movimento, em circulação, como síntese a prover resposta às emergências de um tempo histórico. Conhecem o ofício e os condicionantes de espaciais: sociais, econômicos e políticos. Respondem à “gramática da escola”, que baliza e faz a crítica à inovação que chega, em vista das especificidades contidas para a obtenção de seu produto e as peculiaridades de seu contexto: a demanda por instrução, a deficiência de escolas, de materiais de aparelhagens, de professores etc.,

a insuficiência de recursos financeiros e econômicos dos governos e, ainda, aos programas oficiais.

Seus papéis consistem em dar pertencimento, legibilidade e acessibilidade ao que se propõe como resolução às demandas e às contradições de seu espaço e tempo e ao que se prevê para a educação do país. São mediadores entre o global e o local, entre o nacional e a escola. O “novo” que apresentam, que procuram se afiliar, talvez possa, dessa forma, ser visto como uma estratégia, uma vez que a incorporação, os permitia manterem-se em circulação no campo educacional e, mesmo, em atuação na profissional e como autores de manuais.

Não sendo suas a função criar, não poderiam inovar, mesmo porque, até que o novo se instale, transformando o pensamento e a prática do cotidiano escolar, seria preciso, como assinalaram os autores referenciados no trabalho, um longo período. Estariam os autores ainda a trilhar o percurso da longa duração da objetivação do novo. Procuraram, pois, cumprir da melhor forma o papel ao qual foram chamados. Em meio a condições, limitações e contradições, ofereceram todo conhecimento e experiência aos quais obtiveram e habilitaram-se em suas formações e suas atuações profissionais, a prover o *indigenous foreigners* que pressupunham responder as demandas de seu tempo e espaço.

9 REFERÊNCIAS

- 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.
- ABUD, Katia Maria. A ideia de São Paulo como fundador do Brasil. In: FERREIRA, ANTONIO Celso et al.. **Encontros com a História: percursos históricos e historiográficos de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 71 – 80.
- ANDRADE, Helvécio. Uniformização do ensino primário. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto e SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 1997.
- ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976. (Coleção Estudos e Documentos).
- ARAÚJO, Cristina. **A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade**. Recife: Secretaria da Cultura, 1991.
- ARCE, Alessandra e BALDAN, Merilin (2009). **Coleção “Escola Nova Brasileira” De José Scaramelli (1931): Primeiras Aproximações**. In: Revista HISTEDBR On-line, n. 33, março-2009, p. 264 - 275. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/doc01_33.pdf> Acesso em: 26 set. 2012.
- ARCE HAI, Alessandra; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation. **History of Education**, 2016. Londres, p. 1-19, maio, 2016.
- ARCE HAI, Alessandra; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. Translating Ovide Decroly’s ideas to Brazilian teachers. **Paedagogica Historica**, Londres: Routledge, n. 51, p. 1 – 24. mar., 2015.
- ARROYO, Leonardo (1968). **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, Biblioteca de Educação.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Rodrigues Dória, Carlos Silveira e a reforma de implantação dos grupos escolares em Sergipe. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.37, p. 134 – 150, mar. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/art10_37.pdf> Acesso em: maio 2015.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação pública no estado de São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.
- _____. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Cuore, de Edmundo De Amicis (1886)**: Um sucesso editorial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004. Porto Alegre. Anais. São Paulo: Intercom, 2004. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/handle/1904/17514>> Acesso em: 26 set. 2012.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: DALBEN, Ângela. et al (orgs.). **Coleção didática e prática de ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 544-563.

Bourdieu, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janína (Org.) **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 182-191.

BONTEMPI Jr., Bruno. O inquerito sobre a instrução pública no jornal O Estado de S. Paulo (1914). Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI, 2006, Uberlândia. **Anais...Uberlândia**: UFU, 2006, p. 2771 – 2778.

BORNHEIM, Gerd. A invenção do novo. In: NOVAES, Adauto. **Tempo e história**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992, p. 103-118.

BURKE, Peter. Cultura de tradução nos primórdios da Europa moderna. In: BURKE, Peter; HSIA, R. Po-chia (Orgs.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa moderna**. São Paulo: UNESP, 2009a, p. 13-46.

_____. **Cultural hybridity**. Cambridge: Polity, 2009b.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. **Coisas velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

CAMARGO, Marcia. Um símbolo de resistência. In: LOBATO, Monteiro. **O Saci-pererê**: resultado de um inquerito. São Paulo: Editora Globo, 2008, p. 15–18.

CAMPOS, Caetano. 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 em São Paulo. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930. p. 255-278.

_____. 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.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2015.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. **O Brazil e a educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1918. (Discursos e conferências proferidas em 1915 e 1916 no Rio de Janeiro e São Paulo).

_____. Justificativa. In: PERNAMBUCO. **Organização do Estado de Pernambuco**. Recife: Imprensa Oficial, 1928. p. 7 – 30.

_____. Antonio Sampaio Dória. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, p. 123-130.

_____. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Reformas da instrução pública. 500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 225 – 251.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHAIKLIN, S. A theoretical framework for analysing preschool teaching: A cultural-historical science perspective. **Learning, culture and social interaction**, v. 3, n. 3, p. 224 – 231, 2014.

CHAMON, Carla Simone. A trajetória profissional de uma educadora: Maria Guilhermina e a pedagogia norte-americana. **História da Educação**, v. 12, n. 24, p. 73-99, jan./abr. 2008.

CHIARI, Camila. **Educação, pedagogia e psicologia no pensamento educacional de Carlos da Silveira 1916 – 1923**. 2014. 119 p. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, José G. (1989). **Enciclopédia de Literatura Brasileira**/ Oficina literária Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: FAE, vol. II.

DEL POZO ANDRÉS, Maria Del Mar. The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939. **Paedagogica Historica**, Londres, v. 45, n. 4-5, p. 561-584, ago./out. 2009.

DEPAEPE, Marc. **Vieja y nueva historia de la educación: ensayos críticos**. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. Demythologizing the educational past: an endless task in History of Education. In: DEPAEPE, Marc. **Between educationalization and appropriation: selected**

writings on the history of modern educational systems. Leuven: Leuven University Press, 2012a, p. 435 – 450.

_____. Sources in the making of histories of education: proofs, arguments and other forms of reasoning from the historian's workplace. In: DEPAEPE, Marc. **Between educational and appropriation**. Leuven: Leuven UNIVERSITY Press, 2012b. p. 477-496.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank; VAN GORP, Angelo. The Canonization of Ovide Decroly as a 'Saint' of the New Education. In: DEPAEPE, Marc. **Between educationalization and appropriation: selected writings on the history of modern educational systems**. Leuven: Leuven University Press, 2012, p. 303 – 249.

DORDAL, Roca. A instrução em S. Paulo: inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de S. Paulo e suas necessidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 abr. 1914 Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19140406-12890-nac-0004-999-4-not>> Acesso em: mar. 2015.

DÓRIA, Sampaio. **Recenseamento escolar**. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alarico Silveira, Secretário de Estado dos Negócios do Interior. Estado de São Paulo: [s.n.], 1920.

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.

ESCOBAR, José. A instrução em S. Paulo: inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de S. Paulo e suas necessidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 mar. 1914. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19140320-12873-nac-0004-999-4-not>> Acesso em: mar. 2015.

FERNANDES, José R. O. (2009). **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de história (1934 - 1961)**. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Antonio Celso. Vida (e morte?) da epopeia paulista. In: FERREIRA, Antonio Celso et al.. **Encontros com a História: percursos históricos e historiográficos de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1999, p. 91 – 106.

_____. **A epopeia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870 – 1940)**. São Paulo: UNESP, 2002.

FILOGIA-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.

FORTALEZA. Diretoria Geral da Instrução. **Relação dos livros aprovados para as escolas públicas**. Fortaleza: A Razão, 1931.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. A escola nova em Sergipe na primeira metade do século. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5, 2008. Sergipe: Anais... Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008, p. 1 – 11. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/932.doc>. Acesso em: 26 set. 2012.

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.

GINZBURG, Carlo (2011). Controlando a evidência: o juiz e o historiador. In: NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogério Forastieri da (Orgs.). Nova História em perspectiva. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 341-358.

GONÇALVES, Gisele Nogueira; WARDE, Miriam Jorge. Oscar Thompson. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de autores paulistas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, MEC-Inep-Comped, 2002.

GONDRA, José; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina Helena Silva; CURY, Cláudia Engler. History of education in Brazil: the construction of a knowledge field. **Paedagogica Historica**, Londres: Routledge, n. 6, p. 822-829, 2014.

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.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? **Paedagogica Historica**, Londres, v. 45, n. 4-5, p. 453-467, ago./out. 2009.

HONROSAS comissões a professores paulistas. **Revista de Ensino**, São Paulo, ano X, p. 225 – 227, n. 3, dez., 1911.

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.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEMOS 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, livrinhos, livrecos e livrões. **O Sacy**, Tipologia dos irmãos Ferraz, n. 43, ano I, 29 out. 1926.

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.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)**. 2008. 239f. Tese (Doutorado em Políticas públicas e administração da educação brasileira) – Universidade Estadual Paulista/UNESP, Marília, 2008.

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.

_____. 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.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORGAN, Mary S. Travelling facts. In: HOWLETT, Peter; MORGAN, Mary S.. **How well do facts travel?** New York: Cambridge University Press, 2011, p. 3-39.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MOYA, Salvador. **Revista genealógica latina**. São Paulo: Instituto Genealógico Brasileiro, n. 8, p. 131–132, 1956.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 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, 2003, p. 149 – 155.

_____. A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no estado de Sergipe. In: VIDAL, Diana G. **Grupos Escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 153 – 171.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922 – 1931)**. São Paulo: UNESP, 2009.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: paz e Terra; Aracaju: Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

NOTAS: Missão paulista em Santa Catarina. **Revista de Ensino**, São Paulo, ano XIII, p. 57, n. 2, set., 1914.

OLIVEIRA, Mariano de. A instrução em S. Paulo: inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de S. Paulo e suas necessidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 1914. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19140323-12876-nac-0004-999-4-not>> Acesso em: mar. 2015.

PAIM, Antonio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 5. Ed. Londrina: UEL, 1997.

PESTANA, Paulo. A instrução em S. Paulo: inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de S. Paulo e suas necessidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo 03 mar. 1914. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19140303-12856-nac-0005-999-5-not>> Acesso em: mar. 2015.

PFROMM NETO, Samuel. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor, 1974.

PINAZZA; Mônica Appezzato **A Pré-Escola Paulista à luz das ideias de Pestalozzi e Froebel**: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. 1997. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PINTO, Alfredo Moreira. **A cidade de São Paulo em 1900**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1979.

POPKEWITZ, Thomaz S. Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education – an introduction. In: POPKEWITZ, Thomaz S. (Org.). **Inventing the modern self and John Dewey**. New York: Palgrave Macmillan, 2008, p. 3-36.

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 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.

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.

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. DPL, NOR, 015. Acervo Histórico Caetano de Campos. CRE Mario Covas/CENP/SEE. São Paulo: 1917.

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 et al (org.). Bandeirismo. **Centenário do ensino normal em São Paulo 1946 – 1946**. São Paulo: Gráfica Brescia, 1946, p. 69-75.

RODRIGUES, João Lourenço. A instrução em S. Paulo: inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de S. Paulo e suas necessidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 07 mar. 1914. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19140307-12860-nac-0005-999-5-not>> Acesso em: mar. 2015.

RODRIGUES, João Lourenço. **Livro jubilar da Escola Normal da Capital**. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

SÃO PAULO (Estado). **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: nov. 2012.

_____. Diretoria Geral da Instrução Pública. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Tip. do Diário Oficial, 1909 – 1910.

_____. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo Brasil**, São Paulo, 7 fev. 1912, p. 547. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3730112/pg-547-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-07-02-1912/pdfView>> Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. 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.

_____. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo Brasil**, São Paulo, 05 maio 1921a, p. 2903. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3769604/pg-2903-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-05-05-1921/pdfView>> Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo Brasil**, São Paulo, 04 fev. 1921b, p. 0749. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3786172/pg-749-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-04-02-1921/pdfView>> Acesso em: 31 mar. 2014.

_____. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo Brasil**, São Paulo, 01 jan. 1928, p. 616. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3791275/dosp-diario-oficial-19-01-1928-pg-616/pdf>>. Acesso em 06 fev. 2012.

_____. Poder Executivo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo Brasil**, São Paulo, 4 nov. 1930, p. 9279. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3902318/pg-9279-diario-oficial-diario-oficial-do-estado-de-sao-paulo-dosp-de-04-11-1930/pdfView>> Acesso em: 31 mar. 2014.

_____. 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: fev.2012.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999, p. 9-24.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SERGIPE (Estado). **Regulamento da Escola Normal**, expedido conforme o decreto n. 563, de 12 de agosto de 1911. Aracajú: Typ. Comercial.

SERGIPE (Estado). Decreto n. 563, de 12 de agosto de 1911. Dá nova organização ao ensino do Estado. **Coleção de leis e decretos de 1911**, Aracajú, Tip. D'Estado de Sergipe, 1912, p. 13-108.

SCARAMELLI, José. A minha iniciação sociológica. **O Estímulo**. São Paulo: Orgam do Grêmio Normalista 2 de agosto. n. 35, p. 654-656, 1916.

_____. **Resumo de metodologia geral do ensino**. São Paulo: Typografia do Globo, 1918.

_____. **Nosso governo**. São Paulo: Livraria Zenith, 1926a.

_____. **Pequena seleta de leitura moraes e cívicas**. São Paulo: Livraria Zenith, 1926b.

_____. **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.

_____. **Cartilha dos pequeninos**. São Paulo: Livraria Zenith, 1928a.

_____. 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. 1928b, p. 2. Disponível

em:<<http://acervo.folha.uol.com.br/resultados/?q=scaramelli&site=&periodo=acervo&x=0&y=0>>. Acesso em: 6 fev. 2012.

_____. **Revista escolar infantil**. Limeira: Typografia Folha de Limeira, 1928c.

_____. *Analyse lógica em poucas lições*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Zenith, 1930.

_____. **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.

_____. **As cobras**. 4. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1932.

_____. A questão das médias. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro, 27 nov. 1934, p. 7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_04&pasta=ano%20193&pesq=scaramelli>.

_____. O que é alfabetizar? **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 16 jun. 1940a, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_05&pasta=ano%20194&pesq=jos%C3%A9%20scaramelli>.

_____. Ruralismo? **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 16 jun. 1940b, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_05&pasta=ano%20194&pesq=jos%C3%A9%20scaramelli>.

_____. Problemas do ensino: diferenciação dos programas. **Correio da Manhã**. Rio de Janeiro. 14 jul. 1940c, p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_05&pasta=ano%20194&pesq=jos%C3%A9%20scaramelli>.

_____. **Pequenas lições de História Pátria para a infância das escolas**. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 1951.

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.

_____. Um estudo sobre a revista “O Estímulo” da Escola Normal da Capital. **Congresso Brasileiro de História da Educação**. 8, 2013, Cuiabá. Anai...Cuiabá: SBHE, 2013. Disponível em: < [http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20REVISTA%20O%20ESTIMULO%20DA%20ESCOLA%20NORMAL%20DA%20CAPITAL%20\(1906-1927\).pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20REVISTA%20O%20ESTIMULO%20DA%20ESCOLA%20NORMAL%20DA%20CAPITAL%20(1906-1927).pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SILVA, 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**. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Emerson Corrêa da. **A configuração do *habitus* professoral para o aluno-mestre: a Escola Normal Secundária de São Carlos (1911-1923)**. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, UNESP: Marília, 2008.

_____. A língua pátria e a unidade nacional. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 3, p. 62–76, dez. 1917a.

_____. História da Pedagogia. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 2, p. 10–13, jun. 1917b.

_____. Missões de professores paulistas. **Revista do Brasil**, São Paulo, n. 18, jun., p. 240–244, 1917c.

_____. História da instrução e da educação no Brasil. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 5, p. 3–30, dez. 1918.

_____. História da instrução e da educação no Brasil. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 6, p. 13–32, jun. 1919a.

_____. Culto cívico. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 7, p. 3–21, dez. 1919b.

_____. Questões de ensino normal. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 8, p. 32–57, jun. 1920.

_____. Assumptos escolares. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 10, p. 34-46, jun. 1921a.

_____. Do papel educativo da escola primária. **Revista da Escola Normal de São Carlos**, São Carlos, n. 11, p. 7-21, dez. 1921b.

_____. **Biblioteca genealógica brasileira: Subsídios Genealógicos**. São Paulo: Instituto Genealógico Brasileiro, 1942.

_____. **Notas sobre uns cunhas do São Paulo Seiscentistas, os quais proliferaram e se expandiram pelo tempo adiante.** São Paulo: Departamento de cultura, 1944.

_____. A contribuição do Instituto Genealógico de São Paulo para os estudos históricos. Seminário de Estudos das fontes primárias para a História de São Paulo no século XVI, n. 59, p. 1-20, fev.1949. São Paulo: Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo.

_____. **Notas genealógicas:** do dr. Carlos da Silveira e outras notas. São Paulo: Instituto Genealógico Brasileiro, 1968.

_____. Depoimento de um lente de Psicologia e Pedagogia. In: LOBATO, Monteiro. **O Saci-pererê:** resultado de um inquérito. São Paulo: Editora Globo, 2008, p. 66–69.

SIRINELLI, Jean-Fançois. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-Fançois. **Para uma história cultural.** Lisboa: Estampa, 1998, p. 259-280.

_____. Os intelectuais. In: RÈMOND, René. **Por uma história política.** 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p. 231-269.

SOUZA, Eliezer Felix de. e CAMPOS, Névio de. O debate educativo nacional no discurso dos intelectuais do diário dos campos (1907-1928). Revista **HISTEDBR Online.** Campinas, n. 37, p. 134-150, jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art07_42.pdf> Acesso em: 26 set. 2012.

SOUZA, Ricardo Luiz. A mitologia bandeirante: construção e sentidos. **História social,** Campinas, n. 13, p. 151 – 171, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História. **Revista Educação de Pública,** Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 123-143, jan./abr. 2011.

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. O futuro da pedagogia é científico. In: PIZZOLI, Ugo (Org.). **O laboratório de pedagogia experimental.** São Paulo: Tip. Siqueira, Nagel & Comp., 1914a.

THOMPSON, Oscar. A instrução em S. Paulo: inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de S. Paulo e suas necessidades. **O Estado de São Paulo,** São Paulo, 27 fev. 1914b, Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19140227-12852-nac-0004-999-4-not>> Acesso em: mar. 2015.

VALDEMARIM, Vera. O manual didático práticas escolares: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de História da Educação.** v. 8, n. 17, p. 13 – 39, maio/ago., 2008.

VALENÇA, Cristina Almeida. Rodrigues Dórea, Carlos da Silveira Helvécio de Andrade: reformadores da instrução pública de Sergipana (1910-1913). In: INSTITUTO HISTÓRICO DE SERGIPE. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, Aracajú, v. 1, n. 1, p. 195 – 224, 2008.

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.

VOSS, Pedro. A instrução em S. Paulo: inquérito sobre a situação do ensino primário no estado de S. Paulo e suas necessidades. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 mar. 1914. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19140327-12880-nac-0006-999-6-not>> Acesso em: mar. 2015.

WARDE, Miriam. Encantamentos e desencantamentos com a América: os Estados Unidos em escritas de Anísio Teixeira. **Projeto História**, São Paulo, v. 32, p. 171-189, jun. 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2423>>. Acesso em: set. 2014.

_____. John Dewey through the Brazilian Anísio Teixeira or reenchantment of the word. In: POPKEWITZ, Thomaz S. (Org.). **Inventing the modern self and John Dewey**. New York: Palgrave Macmillan, 2008, p. 203-229.

WHITE. Emerson. **Arte de ensinar**. São Paulo: Siqueira, Nagel & Comp., 1911.