

SAMPAIO
DÓRIA

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



SAMPAIO DÓRIA

Marta Maria Chagas de Carvalho



ISBN 978-85-7019-505-0
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sigma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Carvalho, Marta Maria Chagas de.

Sampaio Dória / Marta Maria Chagas de Carvalho. – Recife:

Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

158 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-505-0

1. Dória, Antonio de Sampaio, 1883-1964. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.

CDU 37(81)

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Apresentação, por Fernando Haddad, | 7 |
| Ensaio, por Marta Maria Chagas de Carvalho, | 11 |
| Antonio de Sampaio Dória. O pedagogo, o educador militante e a formação do cidadão republicano, | 11 |
| Introdução, | 11 |
| Antonio de Sampaio Dória: breve biografia, | 13 |
| Na Liga Nacionalista de São Paulo: Sampaio Dória, militante nacionalista, | 23 |
| O pacto oligárquico e as campanhas das Ligas Nacionalistas, | 23 |
| Sampaio Dória na Liga Nacionalista de São Paulo, | 28 |
| O didata militante: dois pequenos livrinhos para ensinar o professor a ensinar, | 39 |
| Na cátedra da Escola Normal: Sampaio Dória, pedagogo, | 44 |
| <i>Princípios de pedagogia</i> : a difícil empresa de assentar a ação educativa em bases científicas, | 48 |
| <i>Educação</i> : a doutrina ensinada na Escola Normal e sua depuração, | 70 |
| Na diretoria da Instrução Pública: Sampaio Dória, reformador, | 87 |
| A política escolar republicana em São Paulo e a Reforma Sampaio Dória, | 87 |
| A reforma: o que todo cidadão deve saber, | 94 |

A reforma, os perigos do alfabeto
e as críticas à escola alfabetizante nos anos 1920, 105
Considerações finais, 113
Sampaio Dória atual, 120

Textos selecionados, 123
Princípios de pedagogia (trechos escolhidos), 123

Cronologia, 143

Bibliografia, 145
Obras de Antonio de Sampaio Dória, 145
Artigos de Sampaio Dória na imprensa, 147
Obras sobre Antonio de Sampaio Dória, 150
Outras referências bibliográficas, 151

APRESENTAÇÃO

A ideia de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de colocar à disposição dos professores e professoras de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional e do pensamento pedagógico, nos planos nacional e internacional. A divulgação e a democratização de conhecimentos nessa área constituem um passo importante em direção ao propósito de promover o resgate de ideias e contribuições relevantes de uma plêiade de educadores que, em períodos diferentes da nossa evolução, perceberam a essencialidade da educação e por ela lutaram, como também o de alicerçar os fundamentos da política e do processo educativo em conhecimentos teóricos e práticos considerados indispensáveis para a melhoria das escolas.

Para concretizar esse objetivo, o Ministério da Educação, pela Portaria Ministerial nº 942, de 27 de abril de 2006, instituiu uma Comissão Técnica, composta por representantes do MEC, de expressivas instituições educacionais, de universidades e da Unesco. Esta Comissão, sob a coordenação do MEC, estabeleceu os critérios para a seleção dos educadores e pensadores da educação, em âmbito nacional e internacional, para integrar a referida coleção, assim como as orientações gerais, de modo a balizar a produção e a tradução dos textos com vistas a assegurar a indispensável qualidade e a credibilidade.

No plano internacional, procurou-se aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo International Bureau of Education (IBE) da Unesco, em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas. Essa coleção, publicada originalmente em inglês, francês e espanhol é de suma importância, sobretudo, para servir de subsídio ao amplo movimento de repensar a educação brasileira que se instaurou no país com vistas a elevá-la a uma prioridade permanente do estado.

A Comissão, após várias reuniões e discussões que, inclusive, exigiram uma prorrogação do prazo previsto originalmente para a entrega dos resultados, chegou à indicação de sessenta nomes, sendo trinta nacionais e trinta internacionais¹. Os critérios para a organização dessa lista levaram em conta, no caso dos educadores nacionais, a relevância das ideias, o pioneirismo e o impacto no fortalecimento da luta histórica para tornar a educação prioritária no país. No plano internacional, os educadores e pensadores foram selecionados tanto pela influência que, direta ou indiretamente, tiveram na educação brasileira, quanto ainda pelo alcance e pelas implicações pedagógicas de suas reflexões.

É certo que essa lista nem de longe esgota a riqueza de ideias do pensamento pedagógico. Muitos educadores e pensadores que foram cogitados e discutidos pela Comissão não constam da lista. Todavia, ao instante em que a política educacional brasileira começa a ser colocada como uma questão de estado, não tenho dúvidas de que a coleção terá continuidade de forma a ampliar cada vez mais o acervo de obras relevantes postas à disposição dos educadores e educadoras de todo o país.

Para garantir o êxito e a qualidade do empreendimento, além das entidades representadas na Comissão Técnica, recorreu-se a pesquisadores com competência comprovada tanto no que se refere à história da educação quanto em matéria de publicações do gênero. Assim, foi composto um quadro de especialistas e colaboradores



permanentes, em condições de cumprir um objetivo que considero indispensável ao Plano de Desenvolvimento da Educação que está em vigor em todo o país e que tem a aspiração suprapartidária de contribuir para que o Brasil chegue ao 2º Centenário de sua Independência, em 2022, com um sistema de educação pública compatível com seus ideais de democracia e justiça social.

Estou convicto de que, ao iniciar a publicação dos volumes da Coleção Educadores, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, possibilita que um grande e rico acervo de referências sobre a história das ideias pedagógicas subsidie o aprofundamento das políticas educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e contribua, como queria Paulo Freire, para a união indissociável entre a teoria e a prática, da qual tanto necessitamos em tempos de transição para cenários mais promissores.



SAMPAIO DÓRIA*

(1883-1964)

Marta Maria Chagas de Carvalho

Antonio de Sampaio Dória. O pedagogo, o educador
militante e a formação do cidadão republicano

Introdução

Na historiografia educacional brasileira, a figura de Antonio de Sampaio Dória está intimamente associada à talvez mais controvertida reforma do sistema escolar paulista. Implantada no estado de São Paulo, em 1920, a Reforma Sampaio Dória, como ficou conhecida, inverteu a lógica que vinha orientando a institucionalização e a expansão da escola no estado, ao pôr em cena um programa de inclusão escolar das populações então marginalizadas, fundamentalmente comprometido com duas metas principais: a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano. Sampaio Dória foi o idealizador e o arquiteto da reforma, mas não o seu executor, já que deixou o cargo de diretor da Instrução Pública Paulista antes mesmo de sua regulamentação. As reações negativas e as críticas desencadeadas pelo processo de discussão do projeto de lei apresentado à Assembleia Legislativa acabaram por retirar de Dória o apoio político necessário à implantação da reforma tal como a havia concebido. As-

* Nos trechos de autoria de Sampaio Dória reproduzidos nesta obra foi mantida a grafia original. (Nota do editor.)

sim, acrescido a isso o fato de sua exoneração do cargo de diretor da Instrução Pública, o programa de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão republicano foi abortado. Apesar disso, a chamada Reforma Sampaio Dória passou a ser um marco fundamental no debate sobre a democratização da escola brasileira por todo o século XX. Na opinião abalizada de Heládio Antunha, a importância da sua reforma deve ser aquilatada não

pelos inovações introduzidas, nem mesmo pelos seus resultados práticos, concretos, mas sobretudo pela agitação de ideias que provocou... e pelo impacto que causou no desenvolvimento da história da educação paulista. (Antunha, p. 236, s.d.)

A importância que a historiografia educacional brasileira lhe confere decorre do impacto que teve, nos anos de 1920 e 1930, na redefinição do campo do debate sobre política educacional que então se processava no país, no âmbito do que se convencionou chamar de *movimento de renovação educacional*. Considerada por Nagle como uma das reformas “mais incompreendidas por que passou o ensino, na década de 1920”, a Reforma Sampaio Dória destacar-se-ia, segundo o autor, por ter quebrado “velhos padrões de pensamento e de realização”, mantendo-se fiel a princípios “de natureza democrática e republicana” (Nagle, p. 204, 1976). Na segunda metade do século XX, a reforma será um ponto de referência fundamental nos debates e na produção acadêmica sobre a questão da democratização do ensino no país. A longa permanência de representações sobre a reforma nessa produção, mas também na memória educacional, acabou por sedimentar uma compreensão reducionista dos objetivos que nortearam a arquitetura de seu projeto original. Reduzida a um intento de priorizar a erradicação do analfabetismo em prejuízo da expansão de uma escola básica de qualidade, a reforma tornou-se exemplar de um dos pólos de um dilema produzido e recorrentemente reproduzido no debate sobre a democratização da escola no país: ensino de qualidade X expansão quantitativa do ensino.

Este estudo biográfico foi pautado, fundamentalmente, pelo interesse em compreender o programa político e pedagógico de Sampaio Dória como reformador da Instrução Pública paulista. Para tanto, deteve-se longamente na exposição e no entendimento crítico das concepções pedagógicas de Sampaio Dória, aspecto negligenciado na produção acadêmica sobre a reforma de ensino que promoveu. Tal investimento não se fez como esforço de abstrair tais concepções da situação em que foram elaboradas e professadas na Escola Normal da capital, na posição de professor catedrático da cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica e da materialidade dos livros que as puseram em circulação. Ele não se deu, por isso, como tentativa de articular tais concepções em um sistema coeso de pensamento, de modo a poder melhor classificá-las em face de doutrinas e tendências pedagógicas que lhes foram contemporâneas. No entanto, não dispensou o cuidado de referi-las à militância de Dória na Liga Nacionalista de São Paulo, compreendendo, com Medeiros (2005), que essa militância teve um papel fundamental no credenciamento de Dória como educador suficientemente habilitado e devidamente legitimado para o exercício do cargo de diretor da Instrução Pública e para a promoção de uma reforma escolar comprometida com os objetivos da Liga; mas compreendendo também que, na arquitetura do projeto de reforma, mesclam-se, intrincada e indissociavelmente, as concepções pedagógicas e as convicções cívico-doutrinárias de seu autor.

Antonio de Sampaio Dória: breve biografia

Antonio de Sampaio Dória nasce em Belo Monte, província de Alagoas, em 25 de março de 1883. Em 1889, muda-se com a família para São Paulo, onde termina o curso primário e faz os estudos secundários. Em 1904, ingressa na Faculdade de Direito, bacharelando-se em ciências jurídicas e sociais em 1908. Durante o curso, leciona na Escola de Comércio Álvares Penteado e é professor da

disciplina psicologia e lógica no antigo Ginásio Macedo Soares. Formado, muda-se para o Rio de Janeiro, onde exerce por curto período a advocacia, migrando, a seguir, para o jornalismo, na posição de redator-chefe de *O Imparcial*. Em 1914, retorna a São Paulo e presta concurso para a cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo. Aprovado, é nomeado professor catedrático dessa escola. Em 1919, presta novo concurso, agora na Faculdade de Direito de São Paulo, concorrendo à vaga de professor substituto das disciplinas direito público e constitucional e direito internacional público e privado. Aprovado, concilia suas atividades de professor substituto nesta faculdade com o exercício da docência na Escola Normal. Em 1925, é nomeado professor livre-docente da Faculdade de Direito. Em 1926, ficando vaga a cátedra de direito constitucional, Dória presta novo concurso e é nomeado professor catedrático. É vasta a produção de Sampaio Dória no campo jurídico. Em 1919, publica *Problemas de direito público*, tese apresentada no concurso prestado na Faculdade de Direito de São Paulo, para a vaga de professor substituto das disciplinas direito público e constitucional e direito internacional público e privado. Em 1926, publica *Princípios constitucionais*, livro que dedica à memória de Rui Barbosa, considerado por ele “o maior dos homens no seu tempo”. No livro, edita a tese apresentada no concurso que lhe valeu a nomeação como professor livre-docente de direito constitucional na Faculdade de Direito. A partir de então, embora continue atuando no campo educacional, o jurista se sobrepõe ao educador, a ponto de projetar esquecimento sobre a figura do antigo pedagogo e professor da Escola Normal. O interesse do jurista pela causa da educação popular nunca foi, entretanto, abandonado. Signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, Sampaio Dória permaneceu sempre ligado à educação. Mais do que isso, segundo o perfil que dele traça um ex-aluno seu, Lourenço Filho, o jurista e o educador nele se fundem indissociavelmente:

No equilíbrio de toda sua obra de escritor, professor e administrador do ensino, impressiona primeiramente um traço contínuo de orientação social. Sampaio Dória é um pedagogo social ou, mais precisamente, um sociólogo que se faz pedagogo para, com mais segurança e exatidão, pregar ideias de reforma e vê-las realizadas, ou realizá-las. Bacharel em ciências jurídicas e sociais, aos vinte e cinco anos de idade, não foi a advocacia nem o estudo da lei positiva que o tentou. O que havia de atraí-lo, desde logo, pela feição própria de espírito e orientação filosófica, seria o estudo dos ramos do direito em que mais de perto se toca a trama profunda do determinismo social: a economia política, o problema da responsabilidade, os princípios constitucionais do estado moderno (...). E, em qualquer deles, haveria de ver, fortemente acentuado, o papel da educação. (Lourenço Filho, p. 5, 1928)

São as relações estabelecidas com os colegas de curso, como aluno da Faculdade de Direito de São Paulo, que marcarão sobremaneira a trajetória de Dória, como demonstra exaustivamente Valéria Medeiros em sua tese de doutoramento. É a partir das relações que estabeleceu nessa escola que ele se integra ao grupo de fundadores da Liga Nacionalista de São Paulo¹. Na Liga, integrou, juntamente com Oscar Thompson, então diretor geral da Instrução Pública de São Paulo, o Conselho Deliberativo; a Comissão de Educação Cívica (1918-1920); e mais tarde, a Comissão de Instrução (1922- 1924)². No período em que integrou a Comissão de Educação Cívica, Dória escreveu e publicou *O que o cidadão deve saber: manual de educação cívica*, a convite da Liga; e, posteriormente, coincidindo, provavel-

¹ Ver, a respeito, o trabalho minucioso de levantamento e análise dessas relações realizado por Medeiros (2005). Nesse trabalho, a autora está sobretudo interessada em reconstituir a rede de relações que credenciou Dória a ocupar posto de destaque na Liga e a atuar como espécie de representante desta em diversas situações, entre as quais, a mais importante, sem dúvida, a de reformador da Instrução Pública em 1920. Sobre essa rede de relações e sobre o projeto político dos chamados nacionalistas liberais paulistas, ver Aducci (2004).

² Para informações mais precisas e detalhadas a respeito da inserção de Sampaio Dória nos órgãos dirigentes e nas comissões da Liga, consultar o trabalho de Medeiros(2005), capítulo 2.

mente, com o período em que integrou a Comissão de Instrução, publicou *Como se ensina* e *Como se aprende a língua*, pela editora Monteiro Lobato & Co., obras de expressiva tiragem e provável grande circulação. No formato original de suas primeiras edições, *Como se ensina* e *Como se aprende a língua* parecem ter tido sua publicação e circulação associadas aos objetivos e às estratégias de difusão da educação primária da Liga Nacionalista de São Paulo, pois são editados no mesmo formato e pela mesma editora de *O que o cidadão deve saber*. Trata-se de três livretos cujo formato editorial, disposição do assunto e conteúdo têm estreita relação com as estratégias de difusão escolar da Liga, espelhando as orientações dos programas escolares aprovados e difundidos por ela.

A indissociabilidade entre o jurista e o educador apontada por Lourenço Filho autoriza falar de Sampaio Dória como um dos principais ideólogos da Liga Nacionalista de São Paulo e como um dos mais combativos propagandistas e doutrinadores dessa agremiação. Se examinarmos sua produção intelectual, o veremos desenvolvendo teses de valor inestimável para a sustentação das iniciativas e das campanhas da Liga. Ele é o jurista que teoriza, doutrina e põe em circulação teses sobre questões caras à Liga, como as relativas ao papel do estado na instrução; aos direitos e deveres constitucionais; à organização jurídica do estado e da sociedade; ao voto secreto e sua obrigatoriedade; a questões de representação e justiça; ao estatuto jurídico e cívico-cultural da democracia, da “questão social” e da “pátria”. Ele é o orador eloquente mobilizado na campanha cívica da Liga pelo voto secreto, pela alfabetização, pela cultura cívica e pela educação. Ele é o pedagogo que teoriza e doutrina sobre a cultura cívica do cidadão, conferindo-lhe fundamentos que pretende científicos e definindo os procedimentos adequados a promovê-la. Como pedagogo, ele é o doutrinador e o propagandista militante que luta pela extinção do analfabetismo; como combatente dessa luta, ele é o pedagogo que

concebe e põe em execução uma das mais polêmicas reformas da instrução pública paulista. Mas é também o didata, spencerianamente preocupado com os meios para promover a cultura do físico, da inteligência e do caráter da criança; é o militante que faz do livro uma ferramenta ágil e precisa de divulgação do único método de ensino que entendia capaz de promover a cultura intelectual, a cultura profissional e a cultura cívica do povo: *o método de intuição analítica*.

É a cátedra conquistada na Escola Normal em 1914 que confere a Dória posição de importância estratégica no campo educacional paulista. Segundo Lourenço Filho, que foi seu aluno naquele estabelecimento, as lições de pedagogia que ele ministrou lá, durante dez anos,

havia de rasgar (...) novos horizontes a tal sorte de estudos, submetidos, por muito tempo, ao âmbito quase exclusivo da técnica escolar, ou seja, do aprendizado mecânico de pequeninas regras didáticas. (Lourenço Filho, p. 6, 1928)

Nos cursos da cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica que ministrou na Escola Normal, suas lições “chegavam sempre às normas de uma teoria universal da educação, sem perder nunca o endereço social de nosso caso, do caso brasileiro” (Lourenço Filho, p. 7, 1928). Os temas pedagógicos de que tratava em suas aulas, testemunha Lourenço Filho,

eram encarados partindo da efetividade das instituições republicanas que nos governam, cujos princípios lhe são convicção profunda, (...) por permitirem ‘a liberdade, condição essencial do desenvolvimento da natureza humana’.

Por isso, julgava Lourenço, na pedagogia professada pelo mestre toda educação deveria ser

por força, uma educação moral e cívica, ou já não será educação, pois que ‘educação tem por fim normalizar e superiorizar o homem’ e o ‘homem de bem é aquele cuja vida se desenvolve na mais rigorosa conformidade com as leis da natureza humana’ em que estão as da compreensão da obediência social. (Lourenço Filho, p. 7, 1928)

A ênfase moral e social de sua pedagogia não implicava, segundo ainda Lourenço Filho, descaso pela didática. Ao contrário, “tornar mais completo o aprendizado da ‘arte de ensinar’” foi sempre, segundo ele, um dos objetivos de Dória:

A didática adentra na realização, na efetivação do método, em casos particulares. Mas para fixar os princípios gerais do método – ‘caminho para um fim’ – é preciso que a pedagogia precise e esclareça essa finalidade, tanto quanto o estudo da psicologia forneça elementos à compreensão do ponto de partida, ‘o educando’, considerada com uma entidade bio-psíquica. Pode-se dizer que Sampaio Dória consolidou a compreensão desse estudo entre nós, dando a todas as escolas normais um ensino de didática, à parte da pedagogia, como já havia feito na escola da capital, alguns anos antes, o Dr. Oscar Thompson, e orientando o ensino da pedagogia para uma finalidade de política nacional de cultura.

Citando e comentando passagem da *Memória*³ sobre o ensino de pedagogia que Dória apresentou ao I Congresso Interestadual do Ensino Primário, no Rio de Janeiro, Lourenço Filho insiste na questão relativa à vinculação entre pedagogia, psicologia e prática pedagógica e na autonomia relativa desta, como arte de ensinar, fazendo de Dória um artífice importante do campo das chamadas ciências da educação, cuja configuração e institucionalização estavam em curso no país:

Quem quer que conheça de perto o mecanismo de uma escola normal, sabe que a sua espinha dorsal é a psicologia e a pedagogia encarradas à luz da ciência. Sabe, não menos, se tiver a intuição penetrante das coisas, que da pedagogia o capítulo máximo é a didática, a metodologia do ensino, a prática pedagógica. A prática pedagógica é o cérebro, o espírito, a alma das escolas normais.’ Mas a didática não se aprende ‘senão fazendo, agindo sob a direção do mestre. As dissertações teóricas são em pura perda, mais que inúteis, contraproducentes. A prática pedagógica não se divorcia da pedagogia e da psicologia. A estas duas ciências compete estabelecer os princípios

³ Como informa Hilsdorf, a *Memória* apresentada por Dória no I Congresso Interestadual do Ensino Primário transcreve e oferece como padrão para todas as escolas do país o plano de prática pedagógica elaborado e aplicado por Lourenço Filho, alguns anos antes, na Escola Normal de Piracicaba (Hilsdorf, p. 97, 1998).

educativos e as bases do método. A didática por certo que delas depende, mas é uma técnica artística que só se logra pelo exercício. (Dória *apud* Lourenço Filho, p. 7, 1928)

Embora a cátedra na Escola Normal e a militância na Liga Nacionalista de São Paulo sejam elementos centrais da trajetória de Sampaio Dória e tenham fundamental importância para compreender sua biografia intelectual, não foi como professor da Escola Normal ou militante da Liga, como pedagogo ou jurista que a sua figura se incorporou à memória educacional, mas sim como o diretor da Instrução Pública responsável por uma das mais importantes e controvertidas reformas do ensino paulista. A importância atribuída à reforma é, até certo ponto, tributária do modo como Fernando de Azevedo a constitui como marco inaugural do movimento de renovação educacional no país:

O primeiro sinal de alarme que nos colocou francamente no caminho da renovação escolar foi a reforma empreendida em 1920 por Antonio de Sampaio Dória que, chamado a dirigir a instrução pública em São Paulo, conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deveriam desmoronar. (Azevedo, p. 645, 1973)

Sampaio Dória exonera-se do cargo de diretor geral da Instrução Pública, em 1922, desagradado com os rumos que a reforma vinha tomando, antes mesmo de sua regulamentação. Retorna, então, à sua cátedra na Escola Normal e dá continuidade à sua militância. Integra a cúpula dirigente da Sociedade Paulista de Educação, a Comissão de Instrução da Liga Nacionalista de São Paulo e o Conselho Superior do Liceu Franco-Brasileiro. Além disso, funda a Faculdade Paulista de Direito, integrada mais tarde à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, ao lado de Lourenço Filho, Almeida Junior e Roldão Lopes de Barros, entre outros, funda o Liceu Nacional Rio Branco.

As concepções pedagógicas de Dória foram difundidas por significativa produção bibliográfica, irradiando-se para públicos

“preciso reformar, profundamente, a organização econômica do mundo”, pois onde quer que “o trabalhador viva sem amparo face ao capital a justiça não estará segura de sua eficiência.” (Dória, p. 378, 1922). *Instrução pelo estado* é texto produzido como resposta à questão - “Coaduna-se a instrução primária obrigatória com os princípios que regem a ação social do estado?” Neste livro, Sampaio Dória articula a discussão dessa questão ao esclarecimento de algumas das medidas da reforma de 1920. Assim, por exemplo, ele se refere à tão controversa medida de implantação da escola de dois anos:

O que atestaria lamentável falta de compreensão, seria confundir a escola de dois anos, a elementar, e a média, com o ensino exclusivo de dois anos, e, ainda, o que atestaria confusão mais tola é pensar que a escola de quatro anos, como a tínhamos, há pouco, a cargo de um só professor, é o ensino primário de quatro anos. A salvação das aparências, o contentar-se com o rótulo ainda parece tudo, nestes tempos de formalismo puro e absorvente. (Dória, p. 78, 1922)

Na produção bibliográfica de Sampaio Dória é importante ainda destacar *Questões de ensino* e *Educação moral e econômica*. O primeiro reúne cartas, palestras, documentos, conferências e artigos publicados em jornais, relacionados à reforma de 1920. Nele, o autor traz informações e argumentos que, no seu entender, contribuíam para uma melhor compreensão dos princípios que nortearam sua ação como reformador; de sua participação no processo de concepção, elaboração e implementação da reforma; e das razões que o levaram a pedir exoneração do cargo de diretor geral da Instrução Pública, antes mesmo de sua regulamentação. Com a reunião deles em um único livro, pretendeu defender os princípios que nortearam a versão original do projeto de reforma que elaborou, criticando as deturpações que sofreu e respondendo às críticas que recebeu durante o seu processo de tramitação. O segundo, *Educação moral e econômica* é o terceiro volume da coleção Biblioteca de Educação, que Lourenço Filho vinha organizando para a Companhia Melhoramentos de São Paulo. O livro sintetiza e didatiza as proposições do

autor sobre o assunto, sendo composto sob encomenda e sob medida para integrar a coleção⁴.

No campo jurídico, foi ampla a esfera de atuação de Sampaio Dória como homem público. Na primeira metade da década de 1930, foi muito atuante, ocupando posições de prestígio como membro da comissão que elaborou o Código Eleitoral (1930); membro do Supremo Tribunal Eleitoral de 1930 a 1934; e coautor de anteprojeto de Constituição Estadual apresentado à Assembleia Constituinte do Estado de São Paulo. Sob o Estado Novo, sua carreira pública é interrompida. Na Faculdade de Direito, Dória se recusa a considerar a Constituição de 1937 como objeto de estudo, definindo-a como “carta constitucional” de um regime que representava uma ofensa à decência humana” (Santos, 1999:31). Por isso, troca a cátedra de direito Constitucional pela de direito internacional privado, já que, como diz Ernesto Leme, “um liberal de sua estirpe não poderia expor aos seus alunos os princípios de uma Carta fascista” (Leme, p. 77, 1965). A troca de cátedra não o protegeu da perseguição estadonovista, não evitando o seu alijamento dos quadros da Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1939, é aposentado compulsoriamente, por conveniência do regime, juntamente com Waldemar Ferreira e Vicente Ráo, acusados de ameaçar a estabilidade política do Estado Novo. Em repúdio, um grupo de acadêmicos da faculdade organiza um jantar em homenagem aos professores destituídos. A iniciativa leva os organizadores da homenagem à prisão e ao interrogatório policial (Santos, p. 31, 1999). A aposentadoria é revogada em 1941, graças à intervenção do então diretor da Faculdade de Direito, Sebastião Soares de Faria, junto a Ademar de Barros e a Gustavo Capanema, que acabam convencidos a interceder em favor dos três professores destituídos. Em 1941, Dória, Ráo

⁴ Sobre a função autoral do organizador de uma coleção, ver Toledo (2001). Especificamente sobre o exercício dessa função por Lourenço Filho como organizador da Biblioteca da Educação, ver Carvalho (2001; 2006); Toledo (2001); Toledo e Carvalho (2006; 2007).

e Ferreira são readmitidos (Santos, p. 35, 1999). Em 1942, Dória publica as lições professadas na Faculdade de Direito sob título conjunturalmente provocativo: *Os direitos do homem*, livro que é reeditado em 1946 com novo título: *curso de direito constitucional*. Findo o Estado Novo, a carreira do jurista liberal ganha novo fôlego e Dória voltará à cena pública. Será Juiz do Supremo Tribunal Eleitoral em 1945; ministro da Justiça e Negócios do Interior na Presidência José Linhares; membro da delegação brasileira na VIII Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1953. Em 1946, publica duas obras que, no parecer autorizado de Ernesto Leme, são os seus trabalhos “definitivos” como jurista: *A teoria geral do estado* (em dois tomos) e *Comentários à Constituição Federal de 1946* (em três volumes). Na década de 1950, já septuagenário, vem-lo proferindo aula inaugural na Faculdade de Direito de São Paulo sobre o tema *A Constituição e a legislação do ensino*. Em 1964, alguns anos depois de ter recebido o título de professor emérito dessa faculdade, morre o constitucionalista, homem público, professor e pedagogo Sampaio Dória.

Na Liga Nacionalista de São Paulo: Sampaio Dória, militante nacionalista

O pacto oligárquico e as campanhas das Ligas Nacionalistas

Fundada em dezembro de 1916 e vinculada a uma sociedade secreta da Faculdade de Direito de São Paulo, – a Sociedade dos Patriotas⁵ –, a Liga Nacionalista de São Paulo tomou várias iniciativas de educação popular e teve como plataforma de ação a promoção de campanhas pelo “soerguimento moral da nacionalidade”, pelo voto secreto, pelo serviço militar obrigatório, pelo combate ao analfabetismo, pela cultura cívica e pela propagação da instrução. Com esse perfil, é similar a outras organizações cívicas criadas em vários pontos do país, a partir de meados da década

⁵ Cf. Boto (1990:221-226; 1994/1995, pp. 145-163); e Medeiros(2005), capítulo 1.

de 1910. As iniciativas de educação popular e as campanhas de mobilização cívica das populações urbanas promovidas por essas organizações articularam-se tendo como lema a luta por *representação e justiça*. Na interpretação que delas se sedimentou na historiografia, as ações que promoveram especialmente as campanhas de alfabetização, tiveram o objetivo principal de reformular o regime político vigente, expandindo o corpo de eleitores e tornando o seu voto “esclarecido”. Tornando o voto independente da pressão e do controle exercidos pelos coronéis, essas organizações esperavam desmontar o principal elo de sustentação do pacto oligárquico que vinha regendo a vida republicana.

Dispositivo de consolidação da ordem republicana, o pacto oligárquico havia neutralizado a força política das populações urbanas cuja presença se fizera sentir no processo que culminara com a proclamação da República, em 1889. As já clássicas análises de Emília Viotti da Costa sobre o processo que culminou na mudança de regime político insistem na importância de se distinguir entre o registro das forças políticas que desencadearam e tornaram possível essa mudança e o daquelas que hegemonizaram o processo de sua implantação. Se, por um lado, não é possível subestimar o peso político dos novos setores urbanos que emergiram no quadro das grandes transformações sociais e econômicas de meados do século XIX, não é também possível ignorar que não foram esses setores que hegemonizaram o processo, determinando a fisionomia da República instaurada. Isso porque “momentaneamente unidas em torno do ideal republicano”, as forças que confluíram na crítica à monarquia e às oligarquias tradicionais – “uma parcela do exército, fazendeiros do oeste paulista e representantes das classes médias urbanas” – cedo se dividiram. Nos conflitos que abalaram a estabilidade do regime nascente, considera a autora, a “debilidade das classes médias e do proletariado urbano propiciou a preponderância das oligarquias rurais até 1930.” (Costa; p. 326, 1979)

Sustentado por alianças políticas estribadas, regionalmente, no poder dos coronéis, o pacto oligárquico conhecido como política dos governadores garantia às oligarquias regionais, de acordo com o cacife de cada uma, domínio local e participação no poder nacional. O pacto estabelecia mecanismos de acomodação dos interesses oligárquicos regionais, desqualificando a suspeição sobre a legitimidade dos processos por meio dos quais o poder político era conquistado e institucionalizado regional e nacionalmente, sob a cobertura do voto. Era por meio do pacto que o Governo Federal respaldava as facções oligárquicas regionais que logravam impor o seu domínio nos estados, subordinando-as à chamada política do café com leite. Nessa política, os estados de São Paulo e de Minas Gerais revezavam-se no poder, tendo os seus candidatos à Presidência da República vitória assegurada e legitimada pelos mecanismos previstos no pacto.

A intrincada engenharia do pacto oligárquico que regeu a vida republicana nas primeiras três décadas do século XX tinha, como aponta José Murilo de Carvalho, seu objetivo claramente formulado na frase do presidente Campos Sales: “É de lá (dos estados) que se governa a República por cima das multidões que tumultuam, agitadas, nas ruas da capital da União”. Consagrado em 1900, no processo de reconhecimento dos diplomas dos deputados que acabavam de ser eleitos nos estados, o pacto foi determinado, segundo Carvalho, pela “percepção do perigo representado por uma cidade deliberante” (Carvalho, 1984). Isso porque, na lógica que presidiu o pacto, a cidade

podia ser caixa de ressonância, mas não podia ter força política própria porque uma população urbana mobilizada politicamente, socialmente heterogênea, indisciplinada, dividida por conflitos internos, não podia dar sustentação a um governo que tivesse que representar as forças dominantes do Brasil agrário. (Carvalho, p. 130, 1983/1985).

Com o aceleramento do processo de urbanização, o pacto oligárquico, que havia neutralizado a força política das populações

urbanas, começa, segundo Martins, a ser incapaz de fazer face a duas áreas potenciais de conflito:

De um lado, a predominância do voto rural retirava dos setores urbanos toda possibilidade de representação política condizente com seu crescimento e sua recém adquirida importância; de outro, retirava dos setores oligárquicos dos estados eleitoralmente mais fracos toda possibilidade de sobrevivência em oposição ao poder central. (Martins, 1982)

Segundo o autor, a demanda sintetizada no lema *representação e justiça* era, sobretudo, demanda de uma nova elite urbana interessada em estruturar mecanismos de controle das populações pobres, no espaço da cidade. Tratava-se de reivindicar apenas uma coisa:

o espaço necessário à representação de seus interesses a nível do sistema político, de modo a que pudessem – e isso que é importante – estruturar seu esquema de dominação nas cidades. Em outras palavras, o processo de expansão e diversificação das populações urbanas, inclusive por efeito da industrialização, colocava o problema de assegurar, ao nível da cidade aquilo que o coronelismo assegurava ao nível do campo; problema esse de resolução indispensável à manutenção do sistema de dominação como um todo e que, por isso mesmo, congrega para sua resolução tanto as elites urbanas quanto as agrárias. (Martins, p. 677, 1982)

É a partir da segunda metade da década de 1910 que as campanhas promovidas pelas Ligas Nacionalistas ganham visibilidade no cenário das principais capitais do país. No calor dessas campanhas cívicas, setores políticos e intelectuais se articulam em torno da propaganda da educação e de iniciativas de reforma escolar, produzindo o que Jorge Nagle chamou de *entusiasmo pela educação*⁶ (Nagle, 1977, pp. 161-191). Como aponta Nagle, o *entusiasmo pela educação* é uma das vertentes do processo de avaliação da República instituída encetado por intelectuais que, desiludidos, propunham-se a “republicanizar a República”, movendo-se nos interstícios de um programa liberal sintetizado no lema “representação e justiça” e

⁶ Cf. também Nagle (1976) , especialmente pp. 97-124.

de um projeto nacionalista de “soerguimento moral da sociedade”. Quanto essas bandeiras confluem para propostas de disseminação da instrução popular como seu instrumento principal é que, segundo Nagle, surge propriamente o “entusiasmo pela educação” que teria, em síntese, a seguinte formulação:

a ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é a base da organização social, portanto o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros. (Nagle, p. 263, 1977)

A Liga Nacionalista de São Paulo foi, sem dúvida, uma dessas organizações cívico-nacionalistas em que o *entusiasmo pela educação* de que fala Nagle foi gestado e ganhou forma.

As práticas discursivas das organizações cívico-nacionalistas das décadas de 1910 e 1920 mereceram pouca atenção dos historiadores, tendo sido muitas vezes classificadas como palavrório vazio, arremedo de ideologia a indicar a impotência política da burguesia⁷. Com isso, o papel que o discurso cívico desempenhou – dado o elevado grau de generalidade que o caracteriza –, relativizando ou mesmo apagando divergências e inaugurando espaços de atuação consensual, seja no interior de uma única organização, seja no espaço de confluência entre entidades congêneres, foi também subestimado. Mais do que isso, foi minimizada a importância da prática discursiva dessas organizações na produção de dispositivos de sustentação ideológica de modelos de ordenação política, social e econômica do país. Em especial, foi minimizado o papel desse discurso na produção e validação de práticas autoritárias que constituíram a figura do não cidadão. Na dispersão de movimentos aparentemente díspares, circulam discursos sobre o país que difundem representações negativas do povo brasileiro; povo cujas deficiências deveriam ser devidamente sanadas pela intervenção corretiva e modelar da educação, de modo a que lhe

⁷ Cf. Carone (1978) pp. 162-177.

fossem asseguradas as condições de exercício da cidadania. Tal é o caso da larga circulação que tiveram representações desse tipo em organizações cívicas como a Liga de Defesa Nacional e a Liga Nacionalista de São Paulo, desde meados da década de 1910; e também, alguns anos mais tarde, em associações, como a Sociedade Brasileira de Higiene, a Liga Brasileira de Higiene Mental e a Associação Brasileira de Educação.

Sampaio Dória na Liga Nacionalista de São Paulo

A participação de Sampaio Dória na Liga Nacionalista de São Paulo é descrita e avaliada por Medeiros (2005), que rastreia, minudentemente, os seus rastros nas fontes disponíveis. A tarefa exigiu o levantamento de abundante documentação sobre a organização e sobre as iniciativas da Liga, de modo a melhor caracterizar e dimensionar a participação de Dória na entidade. Uma das principais conclusões da autora faz de Sampaio Dória um dos integrantes do que chama de “grupo dirigente da Liga”, ao lado de figuras do porte de Frederico Steidel, Oscar Thompson, Amadeu Amaral, Armando Sales de Oliveira, Ernesto de Souza Campos, Gofredo da Silva Teles, Spencer Wampré, Antonio Francisco de Paula Souza, Arnaldo Vieira de Carvalho, Francisco Morato, Nestor Rangel Pestana, Plínio Barreto, Prudente de Moraes Neto, Waldemar Ferreira, José Carlos de Macedo Soares, Julio de Mesquita Filho, entre muitos outros, todos eles articulados em redes de relações entrecruzadas, cujo ponto irradiador principal, mas não exclusivo, foi a Faculdade de Direito de São Paulo⁸. Explorando exaustivamente essas redes, – que se constituem e se cruzam também em outras instituições em que transitava a elite política e cultural paulista – como a Escola Normal Secundária da capital, o jornal *O Estado de São Paulo*, a Associação Comercial, a Sociedade de Educação Paulista e a Fa-

⁸ Para um exame minucioso da composição da Liga Nacionalista de São Paulo, ver Medeiros(2005), capítulos 1 e 2.

culdade de Medicina - Medeiros busca compreender as credenciais e o capital social e cultural que guindaram Dória à posição de integrante do grupo dirigente da entidade. Embora eu não tenha sido convencida, pelas informações que Medeiros reúne a título de evidências, da participação de Dória no grupo dirigente da entidade, considero que essas informações apontam para um militante ativo e sintonizado com os ideais propagandeados pela Liga, que se destacou devido a uma circunstância particular: a sua inegável competência intelectual em dois campos de fundamental importância para a Liga – o jurídico e o educacional. Considero que o prestígio que alcançou e a confiança que ganhou junto ao grupo, a meu ver efetivamente dirigente da Liga, fez dele, sem dúvida, um militante qualificado e suficientemente legitimado para atuar como um de seus porta-vozes, em conferências, publicações, comissões etc. De qualquer modo, participante ou não do grupo dirigente da Liga, Sampaio Dória teve nela importante papel.

Uma das mais significativas ações de Dória como intelectual prestigiado pelo grupo dirigente da Liga foi sem dúvida sua participação na elaboração do projeto de Estatutos da Sociedade dos Patriotas, como membro de Comissão especialmente constituída com essa finalidade⁹. As informações reunidas por Medeiros (2005) e Boto (1990) permitem aquilatar a importância dessa participação. Na Justificativa desse projeto de Estatutos consta a informação de que a referida Comissão teria elaborado um plano de

construir três agremiações representando três peças solidárias, três órgãos, cada um com funções especiais, formando um só organismo: a Sociedade dos Patriotas, a Liga Nacionalista e o Partido Nacionalista.

Nesse programa, como destaca Medeiros, a Sociedade dos Patriotas era caracterizada como uma sociedade secreta, não acessível a qualquer um, diferentemente da Liga Nacionalista que, segundo a mesma Justificativa, seria:

⁹ Sobre a Sociedade dos Patriotas e suas relações com a Liga Nacionalista de São Paulo, ver Boto (1990; 1994/1995) e Medeiros(2005).

uma sociedade civil, acessível a todos. Será um centro de estudos dos problemas nacionais, onde serão discutidas todas as questões que interessam à nacionalidade brasileira; será um instrumento de propaganda, de agitação intelectual onde elaborará o pensamento, a orientação da campanha; será ainda um aparelho de ação, pois manterá escolas primárias e profissionais e cursos públicos destinados a difundir a cultura, o civismo, a compreensão dos deveres, a consciência da nacionalidade e a promover a educação política do povo. (Projeto de estatutos *apud* Medeiros, p. 88, 2005)

Interessada em agremiar um grande número de adeptos e mobilizá-los na cena pública, a Liga Nacionalista de São Paulo era acessível à participação da população e a incentivava por meio de ações de propaganda. Mas a entidade não era, propriamente, senhora de seus destinos. Segundo Medeiros, as atas das reuniões do Conselho Deliberativo da entidade evidenciam que Steidel, que sempre presidiu as sessões, o fazia, invariavelmente, comunicando decisões já tomadas. Iniciativas como, por exemplo, a abertura de escolas, a promoção de conferências, ou o início de campanhas eram simplesmente comunicadas, não cabendo nenhum tipo de discussão sobre a sua pertinência ou perfil. Desse modo, conclui-se, nenhuma decisão de porte era efetivamente deliberada no Conselho. Mais do que isso, Medeiros sustenta a hipótese de que a Sociedade dos Patriotas “era o lugar oculto de decisões em relação às funções e atividades da Liga Nacionalista (...)”. Segundo a autora, essa espécie de subordinação da Liga à Sociedade está explícita no artigo 41 do projeto dos seus estatutos, que prescreve que a diretoria e o Conselho Deliberativo da Liga seriam “obrigados a agir sempre de acordo com as deliberações da S.P.” (Projeto de estatutos *apud* Medeiros, p. 45, 2005)

A rigor, a própria fundação da Liga estava prevista, como informa a autora, em Parecer sobre o projeto de Estatutos da Sociedade dos Patriotas elaborado pela comissão encarregada de redigir o referido projeto. Sampaio Dória integrou essa comissão; e, mesmo considerando a hipótese de que na escolha de seu nome tenham preponderado critérios de competência técnica no campo

jurídico e de disponibilidade para o trabalho, não é possível minimizar a importância do fato.

O Parecer, apresentado em reunião dessa sociedade em 13 de dezembro de 1916, apenas alguns dias antes, portanto, da fundação da Liga, propunha a imediata criação da sociedade, estabelecendo as bases sobre as quais deveria ser assentada e fixando-lhe os fins e os meios de ação. Como condição para a realização dos fins propostos, o Parecer recomendava a imediata fundação da Liga Nacionalista e a criação, em momento oportuno, de “uma organização eleitoral ou partido, destinado a eleger delegados seus para cargos de representação no poder público.” (Idem, *ibidem*, p. 32). O mesmo Parecer previa que a Liga e o Partido fossem de tal modo organizados que sempre neles preponderassem as decisões previamente tomadas e fixadas pela sociedade.

No mesmo Parecer, são fixados os fins da sociedade, que, com poucas alterações, viriam a ser também os fins da Liga Nacionalista de São Paulo:

- a) desenvolver o sentimento da unidade nacional;
- b) empreender campanhas pela liberdade, contra atentados civis e militares à soberania da nação;
- c) efetivar o voto mediante o registro civil da maioria cívica, o sistema do sigilo eleitoral, e a obrigatoriedade de comparecimento às urnas, o feriado nos dias de eleição e as mais eficazes penalidades à fraude;
- d) difundir a educação geral, profissional e cívica pelas camadas populares em todos os recantos do país;
- e) organizar e desenvolver a defesa nacional pelo escotismo, linhas de tiro e preparo militar. (Parecer sobre o projeto de Estatutos da Sociedade dos Patriotas, *apud* Medeiros, pp. 32-33, 2005)”

Segundo informação compilada por Medeiros (2005), o jornal *O Estado de São Paulo*, em edição de 16 de dezembro de 1916 (p. 5),

três dias depois, portanto, da apresentação do Parecer, noticiou a fundação da Liga Nacionalista de São Paulo (LNS), atribuindo a seu presidente, Frederico Vergueiro Steidel, a declaração de que os fins da entidade eram:

- 1º.) empreender campanha pela liberdade contra atentados civis ou militares à soberania nacional;
- 2º.) desenvolver o sentimento da unidade nacional;
- 3º.) obter a efetividade do voto, mediante o registro civil da maioria cívica, o sistema de sigilo eleitoral, o imposto à abstenção, o feriado nos dias de eleições e as mais eficazes penalidades à fraude;
- 4º.) promover a organização e desenvolvimento da defesa nacional pelo escotismo, linhas de tiro e preparo militar.

É interessante observar que a notícia, tal como a divulga Medeiros (2005), não coloca a alfabetização, nem tampouco a educação geral, profissional e cívica entre os objetivos da Liga. A omissão faz pensar em possíveis discordâncias entre os fundadores da entidade quanto ao seu escopo. Ou talvez aponte, apenas, para uma diferença de ênfase relativamente à maior ou menor prioridade concedida por eles a cada um desses objetivos. Nessa segunda hipótese, pode mesmo apontar para a especificidade do entendimento de Dória sobre os objetivos da Liga, abrindo a possibilidade de considerar que ele, ao lado de Thompson, tenha sido um dos principais responsáveis por fazer da “difusão da educação geral, profissional e cívica pelas camadas populares em todos os recantos do país”, como previa o projeto de Estatutos de sua autoria, uma atividade-fim da Liga e não apenas uma atividade-meio para a consecução de objetivos cívico-patrióticos e político-partidários. A hipótese é consistente, como se verá, relativamente às concepções pedagógicas de Dória e, se compreendida à luz dessas concepções, pode trazer novos elementos para a compreensão da Reforma da Instrução pública paulista que ele irá promover, alguns poucos anos mais tarde. Ela pode mesmo trazer elementos para evidenciar – questão que será retomada adiante – o equívoco da redução de seus intentos reformistas à questão da alfabetização.

De qualquer modo, aceitando-se ou não tais hipóteses, as questões educacionais terão um lugar importante nas iniciativas da entidade, como mostra exaustivamente Medeiros (2005), com base em documentação localizada nos Arquivos da Liga e em notícias do jornal *O Estado de São Paulo*. Elas serão objeto de múltiplas estratégias “no campo da educação política e cívica, procurando atingir todos os grupos sociais”, como aponta Medeiros(2005). Para cada um desses grupos, segundo a autora, uma estratégia específica foi acionada:

Alfabetização para os operários; conferências para professores e profissionais liberais; artigos no jornal para os leitores do *OESP*— a elite cultural e política do país; cursos de formação para os já alfabetizados; produção e publicação de livros e livretos para distribuição gratuita aos leitores em geral; cartas, moções e ofícios para congressistas estaduais e federais, governadores e presidentes. (Medeiros, p. 87, 2005)

Integrante da Sociedade e da Liga, Dória sem dúvida participou ativamente da formulação e da execução dessas estratégias, transitando no núcleo do grupo dirigente das duas entidades e realizando tarefas importantes cuja execução lhe foi delegada, como a referida participação na Comissão que elaborou o Parecer e a proposta de Estatutos da Sociedade dos Patriotas. Sua condição de sócio desta entidade lhe conferiu posição de destaque e poder na Liga e, certamente, o inseriu no rol das figuras próximas ao núcleo do poder das duas entidades. Mas não é possível minimizar a informação de que, por trás da Sociedade dos Patriotas, ainda existia uma terceira organização, mais secreta e mais fechada do que ela, a que só iniciados tinham acesso, que provavelmente ditava as principais diretrizes das ações da Sociedade e da Liga, a Bucha¹⁰. Nada parece indicar que Sampaio Dória tenha sido convidado a participar da Bucha e tenha sido iniciado em seu segredo. Mas, ainda assim, por mais que relativizemos a tese de Medeiros, que o situa no interior do grupo dirigente da Liga, não é possível negar a importância de sua participação nesta entidade. Não fosse por

¹⁰ Ver, a respeito, Bandecchi (1978); Boto (1990; 1994/1995); Medeiros(2005).

outra razão, a similaridade entre as campanhas da Liga com as proposições jurídicas e educacionais que sustentou em conferências e em artigos publicados na imprensa periódica especializada e na grande imprensa, notadamente no jornal *O Estado de São Paulo*, autoriza apresentá-lo como talvez o seu principal ideólogo, propagandista e doutrinador como sustentei acima.

Nessa perspectiva, talvez os traços mais importantes da atuação de Sampaio Dória na Liga Nacionalista de São Paulo tenham sido as iniciativas editoriais que resultaram na publicação dos livros de sua autoria: *O que o cidadão deve saber*, *Como se ensina*, e *Como se aprende a língua*. O primeiro foi publicado no período em que Dória integrou a Comissão de Educação Cívica e, os dois outros, nos anos em que ele fez parte da Comissão de Instrução da entidade¹¹. No primeiro caso, são muitos os indícios, a começar pelas cartas de Steidel e Thompson que abrem a edição, que autorizam considerar a publicação do livro uma iniciativa fortemente respaldada pela Liga, a ponto de justificar tratá-lo como uma publicação oficial da entidade. Quanto aos demais, são sem dúvida ferramentas ágeis e eficazes de divulgação do único método de ensino que ele entendia capaz de promover a cultura intelectual, a cultura profissional e a cultura cívica do povo brasileiro. Não encontrei evidências de que a publicação deles tenha sido decidida pela Comissão de Instrução da Liga de que Dória era membro, quando se deu sua publicação, como peça de um programa de intervenção educativa da Liga. Mas é pelo menos curiosa essa coincidência temporal e são eloquentes os indícios, legíveis nos dispositivos textuais e editoriais que configuram materialmente esses livros, que autorizam a adivinhar o seu destinatário e os usos que lhes foram prescritos, como será examinado adiante.

Contando com 258 páginas, o livro *O que o cidadão deve saber (manual de instrução cívica)*¹² é dividido em duas partes e se estrutura

¹¹ Ver, a respeito, Medeiros(2005), capítulo 2.

a partir de dois eixos, correspondentes, cada um, a uma delas. Na primeira, é sobretudo informativo a respeito da organização constitucional do Brasil. Na segunda, o livro adquire um caráter mais doutrinário, argumentativo e prescritivo, no intuito de assentar os princípios que devem reger uma sociedade.

O perfil da publicação é evidenciado já na página de abertura, com a seguinte exortação do autor:

Uma exhortação

Vós que abris este livro:

Si estaes ao par da nossa Constituição Federal, não percaes tempo com a leitura

delle.

Mas si apenas a conheceis de nome, já agora só o deixareis de ler, si fordes mão patriota.

Não encontrareis, nelle, o commentario systematico da Constituição Republicana, mas a coordenação de algumas idéas cívicas, esparsas na ebulição constituinte da política brasileira.

Não são originaes. Mas não é de originalidades que se formam as qualidades, viris e heróicas de um povo.

A Constituição do Brasil, naquilo que a todos mais releva conhecer e cumprir, se acha textualmente exarada neste Manual.

Si quereis o prestígio da vossa terra e da vossa gente, lêde-o com attenção, para corrigir e praticar as idéas que o animam. (Dória, 1919)

Em relatório apresentado, em 1919, à direção da entidade, Thomaz Lessa, secretário geral da Liga, comenta a publicação do livro, afirmando ter ele correspondido aos “fins que a Liga tinha em vista”, e elogiando a competência do autor (Lessa, pp. 47-49, 1919; *apud* Medeiros, p. 106, 2005).

De modo a atestar e a melhor dimensionar o respaldo que a direção da Liga deu ao livro, reproduzo integralmente, a seguir,

¹² Segundo Medeiros (2005), o livro foi uma encomenda da Liga a Sampaio Dória.

o prefácio escrito por Frederico Vergueiro Steidel, presidente da entidade:

É incalculável o benefício que, para o desenvolvimento dos ideaes do nacionalismo, advirá da divulgação deste livro, no qual, em linguagem clara, e sem pretensões a um sectarismo doutrinário, exposto é o nosso sistema constitucional.

O povo deve e precisa conhecer a organização dos poderes políticos, que se constituem em seu nome e como representantes da sua vontade; e, mais do que isso, deve ter a consciencia dos seus direitos e dos seus deveres.

A realidade, entre nós, é que há muito brasileiro, que se presume de patriota, mas que ainda não leu a nossa Constituição Política, e que ignora idéas rudimentares relativas á soberania, aos poderes politicos e até aos “direitos do homem”.

Essa ignorancia é a ignorancia de si mesmo, do seu valor, da sua força e dos seus direitos.

Tenho para mim, e creio que difficilmente se me poderá contestar, que a causa de todos os males politicos que afligem o Brasil, está nessa ignorancia, a começar pela verdadeira significação do voto nas eleições.

Mesmo nas classes mais elevadas, nem sempre se encontrará uma noção nitida do jury, do serviço militar, do estado de sitio, dos partidos politicos etc., sem se falar das idéas mais altas da soberania, estado e federação.

Esses conhecimentos, entretanto, não devem ser privilegio dos letrados, assim como as nocões de Hygiene não devem ser apanagio dos medicos.

A hygiene, essa o povo a pratica instinctivamente, embora de forma rudimentar, afastando-se com pavor dos fócios de infecção, abandonando as regiões insalubres, fazendo fogueiras fumarentas em casos de epidemia, afugentando assim os agentes transmissores da molestia.

Infelizmente a politica não encontra a sua base na conservação da especie, e é indispensavel explicar ao povo os rudimentos dos bons principios, para serem compreendidos e praticados.

Não conheço livro algum, que, em nosso paiz, se proponha a divulgação popular dos principios basicos constitucionaes, pois os

compendios, comentarios e monographias são accessiveis apenas ás intelligencias para elles já preparadas, e ás bolsas que supportam o seu elevado preço.

Foi essa consideração que inspirou ao inexcédível patriotismo do dr. Sampaio Doria a confecção deste livro, com o qual presta ao nosso paiz um serviço, cuja extensão a sua modestia impede de calcular.

À sua qualidade de inteligente educador da mocidade permittiu-lhe dar à exposição das materias tratadas um cunbo de clareza e concisão, que um expositor doutrinario não poderia conseguir, e os seus conhecimentos profundos de direito constitucional se espelham nos melhores principios, que sustenta.

Ao lado de todas essas vantagens, nota-se a preocupação, desde a primeira até a ultima pagina, de avivar, com entusiasmo e calor, o patriotismo elevado e são em quem o ler, e é tão sincero esse sentimento, que os deixamos por elle empolgar, á medida que percorremos as suas paginas.

Generosamente o dr. Sampaio Doria accedeu ao convite da Liga Nacionalista para escrever um livro de divulgação popular do nosso constitucionalismo, e ofertou-lhe o seu magnífico trabalho; esta o recebe como uma ddiva preciosissima, e o considera como o mais util de todos os esforços até hoje realizados pela propaganda dos seus fins, no que diz respeito á cultura do civismo.

São Paulo, fevereiro, 1919.

F. Vergueiro Steidel.

A iniciativa de publicação do livro era ainda respaldada pela inclusão, no volume, de carta do diretor geral da Instrução Pública de São Paulo, Oscar Thompson. Militante da Liga, Thompson fala, na carta, na posição de alto mandatário do governo do estado, elidindo sua condição de ativo militante da Liga. A estratégia editorial dava forte respaldo ao livro que era autorizadamente elogiado por uma autoridade pública como “obra de mestre abalizado”. Vale a pena, também, transcrevê-la aqui:

Carta do Sr. Dr. Oscar Thompson

Diretor geral da Instrução Publica em São Paulo

Illmo. Sr. Dr. A. de Sampaio Doria

Acabo de ler, em original, o seu Manual de Instrução Cívica, intitulado *O que o cidadão deve saber* - e não me pude furtar ao desejo de mandar-lhe, de prompto, e expontaneamente; as minhas impressões.

“Este livro é obra de mestre abalizado” - foi a minha primeira exclamação, ao terminar a sua leitura.

Embora calcado na Constituição Brasileira, a disposição dos assumptos, a pureza e belleza das idéas, o novo e são espirito cívico, que vivificam cada uma, das suas paginas, dão-lhe uma feição nova. E, pois, neste aspecto, um livro original.

É livro de mestre, e de mestre psychologo, pois que, nelle, todo o desenvolvimento da ma-téria obedece, de preferencia, á ordem psychologica, que é a que mais favorece a comprehensão do leitor, que mais o interessa, não obstante, no caso vertente, tratar-se de um trabalho didatico, destinado a moços em preparação para a vida política do Paiz.

E preparar-se para a vida política do Paiz não é, a meu ver, como muitos pensam, exercer cargo politico - accidente na vida do cidadão - mas tomar parte, como cidadão eleitor, consciente dos seus direitos e deveres, em todas as fórmias de actividade da vida nacional.

Ler o seu “Manual” não é somente conhecer a organização politica do Brasil, a sua fórma de governo, as leis que regem os cidadãos, os seus direitos e deveres - é estudar, á luz de uma critica inspirada num grande amor das cousas patrias, a nossa Constituição; é conhecer erros da sua applicação; é orientar-se para cummpri-la e fazel-a executar; é despertar o desejo de ser eleitor, de tomar, portanto, parte activa na vida politica do Paiz; é convencer-se da necessidade da criação de partidos políticos, força orientadora da opinião pública. Enfim, ler o livro *O que o cidadão deve saber* é o mesmo que frequentar uma escola de alta cultura cívica.

Do collega e amigo deveras admirador

Oscar Thompson.

É interessante observar que o elogio feito por Thompson resalta a qualidade didática da obra, no seu entender “livro de mestre, e de mestre psicólogo”, em que o desenvolvimento da matéria teria sido norteado pela psicologia, de modo a favorecer o leitor visado,

“os moços em preparação para a vida política do país”. A referência à psicologia remete a uma questão que será central em toda a produção bibliográfica de Dória como pedagogo: a total consonância entre o método da intuição analítica, tal como o chamava e entendia Dória, e as leis psicológicas que, segundo ele, regiam o desenvolvimento (mais adequadamente, a evolução) infantil. Pensado como o único método de ensino verdadeiro, já que compreendido como o único em estrita adequação à “lei de recapitulação abreviada”, o método da intuição analítica é o cerne da pedagogia de Dória, como se verá no próximo subitem deste livro. Ele já havia sido explanado, explicado e defendido por Dória alguns anos antes, na Tese que apresentou no concurso para provimento da cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo, que foi publicada como livro, em 1914, sob o título *Princípios de pedagogia*. Didatizado, ele será objeto de exposição e explicação, alguns anos mais tarde, em *Como se ensina*, o pequeno livrinho a que já me referi, publicado, ao que tudo indica, em sintonia com as iniciativas educacionais da Liga, em 1923, quando Dória integrava a Comissão de Instrução da entidade. A articulação entre as concepções neles defendidas e a atuação de Sampaio Dória, seja como militante da Liga Nacionalista de São Paulo, seja como reformador da Instrução Pública paulista, será um dos objetivos norteadores dos tópicos seguintes deste livro.

O didata militante: dois pequenos livrinhos para ensinar o professor a ensinar

Em 1923, quando integrava a Comissão de Instrução da Liga Nacionalista de São Paulo, Sampaio Dória, como se viu, publica dois pequenos livrinhos *Como se ensina*; e *Como se aprende a língua*. Como já afirmei, não encontrei evidências de que a publicação deles tenha sido decidida pela Comissão de Instrução como peça de um programa de intervenção educativa da Liga. Mas, além do

fato de terem sido publicados no período em que Dória integrou essa Comissão, são eloquentes os indícios, legíveis nos dispositivos textuais e editoriais que os configuram materialmente, que autorizam adivinhar o seu destinatário e os usos que lhes foram prescritos. É possível afirmar que o seu formato editorial, o seu conteúdo pedagógico e o seu gênero didático tornam pertinente sua leitura como peças integrantes de uma estratégia de educação popular. São pequenos volumes encadernados com capa dura; impressos com tipos grandes, parágrafos curtos e linhas bem espaçadas; com linguagem acessível e estilo didático. Considerados esses indícios, *Como se ensina* e *Como se aprende a língua* podem ser lidos como peças de um programa de intervenção em larga escala na formação (talvez em serviço) do professorado. Deliberada ou não oficialmente pela Liga, iniciativa dela ou de Sampaio Dória individualmente, a publicação desses livros pode ser considerada como estratégia articulada ao programa de educação popular da Liga. Considerá-la desse modo pode reforçar a hipótese acima levantada acerca da especificidade do aporte de Dória ao trabalho da Liga. Porque, convenhamos, investir na formação do professorado não é estratégia política que se esgota na imediatez de um objetivo instrumentalmente concebido, como parece ser o caso das campanhas de alfabetização atribuídas às Ligas Nacionalistas que se institucionalizam no Brasil na década de 1910.

Publicado pela Monteiro Lobato & Cia, *Como se ensina* teve sua primeira edição em 1923, com uma primeira tiragem de cinco milheiros. As páginas do pequeno livrinho de capa dura reúnem um conjunto de orientações didáticas sobre o emprego do “método da intuição analítica” e sobre os “requisitos substanciais de um bom livro didático”, propondo um padrão para esse tipo de material impresso. Com 131 páginas, o livro se estrutura em três partes: metodologia didática; literatura didática; e Um padrão de livro didático. A primeira ocupa a maior parte do livro, exatamente 96 páginas, e é composta

por 12 pequenos capítulos, cujo cerne é a explanação do método da intuição analítica. Os quatro primeiros capítulos têm caráter introdutório, delimitando o assunto (cap. 1); apresentando a concepção de método (cap. 2); diferenciando método de ensino de método de investigação científica (cap. 3); e caracterizando e delimitando as esferas de ação do professor e do aluno na educação (cap. 4). O capítulo quarto, o mais extenso do livro, estabelece as bases do método, discorrendo sobre o “Mecanismo das percepções” (pp. 25-28); sobre a “Marcha aquisitiva das percepções” (pp. 28-33); sobre as “Leis da análise” (pp. 33-35); sobre a “Base intuitiva” (pp. 35-36); sobre o “Mecanismo do raciocínio” (pp. 36-38); sobre “A premissa maior” dos raciocínios (pp. 38-42); sobre a “Base intuitiva” (pp. 42-43); e, finalmente, sobre a “Intuição” (pp. 43-45). O sexto capítulo – “O método da intuição analítica” – ocupa uma única página, em que é apresentada a conclusão das explicações e argumentações expressas, a título de legitimação do método, nos capítulos anteriores:

A verdade sobre o método de ensino então se impõe. A cooperação do professor, na realização dos fins educativos, é sugerir atividades, com que os educandos se formem, se habilitem e aprendam. Ora, a capacidade humana de conhecer se exerce no contato da inteligência que percebe, com as coisas que vai conhecer, isto é, na intuição constante em analyses. Logo, é pela intuição analítica que se há de modelar a cooperação educadora do mestre.

A intuição-analítica é o meio supremo, o método único do ensino. Tudo mais são confusões e aberrações. (Dória, p. 47, 1923)

O restante do livro vai tratar, por meio de exemplos, dos bons e dos maus usos do método.

Como se aprende a língua é série composta por três volumes, que segmentam e articulam o “curso primário da língua em três graus” por meio de “*uma exposição pedagógica (e não lógica) dos fatos da língua*”. O volume correspondente ao nível médio do curso primário e tem sua quinta edição em 1924, com uma tiragem de 35.000 exemplares. Não foi possível saber qual a data da primeira edição desse

volume. Na bibliografia de Medeiros consta a informação sobre uma segunda edição do título em 1922. Não foi possível saber nada sobre as outras edições e sobre os outros volumes. Posteriormente, já na década de 1930, e em novo formato, *Como se aprende a língua* é reeditado, compondo os volumes XI (para o curso primário) e X (para o curso geral), da série Livros Didáticos da Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada por Fernando de Azevedo para a Companhia Editora Nacional.

Em sua quinta edição, o livro *Como se aprende a língua* é um manual de ensino da língua portuguesa cujo título põe ênfase no modo a ser adotado pelo professor para a exposição adequada de categorias e conceitos gramaticais. O autor concebe o ensino da língua normativamente, segundo o padrão da norma culta escrita, podendo-se dizer que um título mais apropriado para a obra seria *Como se aprende a classificação gramatical da língua*.

No prefácio, o autor lembra que no primeiro volume do seu curso primário de língua estudou a “sentença simples” e suas relações lógicas, juntamente com classificações de palavras e suas variações, desenvolvendo paralelamente a exposição da “análise lógica” (hoje chamada de “análise sintática”) e da “análise taxionômica” (hoje chamada de “análise morfológica”). Seu livro dá continuidade ao texto escrito no primeiro volume, propondo como objeto de estudo o que chama de “sentença complexa” (hoje conhecida como “período composto”) e novas categorias gramaticais.

Afirmando que a maior complexidade gramatical pressupõe e exige maior desenvolvimento mental do aluno, especifica o que caracteriza o manual de estudo da língua que escreveu para o curso primário – “apenas o método que o movimenta”. Afirmar que a substância e a doutrina com que explica a língua são as mesmas das gramáticas, mas que o método didático é inteiramente outro. A ênfase no método reenvia o leitor novamente ao título, *Como se aprende a língua*, e permite a Dória afirmar que é impróprio chamar

seus livros apenas de gramáticas. Explica que a gramática é uma exposição lógica dos fatos da língua, donde decorrem suas divisões, subdivisões, quadros, partes, capítulos, parágrafos etc. O gramático, afirma, pressupõe a analogia, estabelecendo semelhanças e dessemelhanças dos fatos de língua para compor a gramática. No caso dos capítulos que compõem *Como se aprende a língua*, afirma não fazer uma exposição propriamente “lógica”, mas “pedagógica” dos fatos da língua. A ordem pedagógica é mais que a ordem lógica, propõe. Enquanto esta se ocupa das semelhanças e dessemelhanças dos objetos sobre os quais doutrina, a ordem pedagógica opera “atendendo à capacidade e ao preparo dos alunos”, como escreve o autor (Dória, p. 6, 1924).

Sampaio Dória afirma que a mente das crianças tem “tendências próprias, transitórias e construtivas”, distinguindo-se da mente adulta “por ser menos capaz e menos culta”. Logo, qualquer livro didático deve pressupor “o preparo, o grau de compreensão e as tendências mentais” dos destinatários. As gramáticas erram, afirma, porque não pressupõem tal adequação. Como exemplo, Sampaio Dória propõe o capítulo que as gramáticas reservam aos pronomes. As definições, as espécies, os casos deles são expostos à consulta dos leitores. Como consulta, nada melhor, afirma. Mas, como ensino, totalmente impróprio. Como exemplo, Dória cita o “pronome conjuntivo” (hoje chamado de “pronome relativo”) que os alunos aprendem antes de aprender as conjunções. Nas gramáticas, o capítulo das conjunções vem depois do capítulo sobre os pronomes. Quando o leem, as crianças aprendem que a conjunção liga orações. Mas ainda não tiveram “análise lógica” (“sintática”) e ainda não têm a mínima ideia do que seja “oração”. “Como hão de compreender uma relação, ignorando os termos relacionados? Não há, verdadeiramente, nada mais antipedagógico.”

Como é necessário que a mocidade se inteire dos “usos autorizados da língua”, seguindo as prescrições gramaticais, o que se

requer é que “estes fatos sejam expostos dentro do mais completo respeito à natureza da mentalidade infantil”. Logo, a ordem pedagógica se impõe como necessária porque, respeitando a lógica dos fatos gramaticais, também respeita a psicologia do aluno, opondo-se à ordem “puramente lógica, que abre mão ou ignora o preparo e o entendimento das crianças”.

Sampaio Dória concebe os usos da língua normativamente, em termos de certo/errado. Seu livro tem 48 lições expostas segundo a “ordem psicológica” proposta.

Na cátedra da Escola Normal: Sampaio Dória, pedagogo

Prefaciando o livro de Dória, *Educação moral e educação econômica*, para a coleção Biblioteca da Educação, Lourenço Filho destaca a importância histórica das concepções pedagógicas de seu antigo professor na Escola Normal, ressaltando o caráter social de sua pedagogia. Segundo o seu testemunho de aluno e colaborador, a pedagogia não podia, segundo Dória, ser considerada “um sistema de educação do indivíduo isolado, mas a do homem em comunidade”. Tal concepção pedagógica faria com que Dória orientasse o “ensino de pedagogia para uma finalidade de política nacional de cultura”. Nos cursos que dera na Escola Normal, por dez anos, suas lições “chegavam sempre às normas de uma teoria universal da educação, sem perder nunca o endereço social de nosso caso, do caso brasileiro.” (Lourenço Filho, p. 7, 1928)

É com um visível esforço de enquadramento da pedagogia professada pelo antigo mestre nos moldes que presidiam a organização da Biblioteca da Educação que Lourenço Filho redige o prefácio do livro *Educação moral e educação econômica*, nele traçando um perfil de Dória e de suas ideias educativas.

Educação moral e educação econômica, publicado em 1928, é, como já afirmei, livro produzido sob encomenda para integrar a coleção Biblioteca da Educação, organizada por Lourenço Filho para a Companhia Melhoramentos de São Paulo. O livro compendia as preleções

metodológicas de Dória no campo em que, segundo o juízo do organizador da coleção, maior era a importância e, sobretudo, a atualidade da pedagogia de Dória: seu caráter de pedagogia social. Ao prefaciá-lo, traçando o perfil do seu autor e fixando balizas para sua leitura, Lourenço Filho põe em relevo o pedagogo social:

Por um caminho inverso ao dos cultores da sociologia positiva que, partindo do estudo histórico das sociedades mais atrasadas, chegam às instituições livres de hoje, para afirmar que nelas a educação é o pêndulo regulador, Sampaio Dória deduz do 'estado ideal' as normas de sua construção. No caso brasileiro, vê como passo inicial, a necessidade de alfabetização do povo. A soberania popular não pode existir sem ela. A primeira função do estado é, pois, educar.

Elaborando um sistema de ideias originais, quanto às necessidades brasileiras, ele pode assim inscrever-se na corrente idealista alemã, em que Natorp culmina. Subscreveria, em tal autor, a noção de pedagogia como 'a obra total de elevação do homem ao mais alto grau de perfeição humana'. Razão porque 'a pedagogia é sempre social e, por isso mesmo, nunca um sistema de educação do indivíduo isolado, mas a do homem que vive em comunidade. (Lourenço Filho, p. 6, 1928)

Para um leitor atento e informado, ficam evidentes as estratégias textuais que compõem o perfil de Dória e de suas ideias educativas, que Lourenço Filho traça no Prefácio, de modo a adequá-lo, não somente à coleção, mas, principalmente, às novas tendências pedagógicas que o organizador da mesma acreditava terem suplantado convicções e teorias como as que Dória ainda professava. A operação punha em evidência as concepções julgadas compatíveis com as novas doutrinas pedagógicas e silenciava as demais.

A simples publicação de um livro de Dória na coleção, como o seu terceiro volume, quando tinham apenas sido nela publicados os livros de Henri Pieron, *Psicologia experimental* e o de Claparède, *A escola e a psicologia experimental* indicia o prestígio de que gozava o antigo mestre junto ao organizador da coleção. Figurar na Biblioteca de Educação, ao lado de dois pedagogos já internacionalmente ilustres, era sem dúvida uma honra para Sampaio Dória.

Mas a simples leitura dos títulos dos três livros dispostos na contracapa da obra evidencia a ambiguidade da situação. O tema dado a Sampaio Dória não deixava de ser de seu interesse e domínio. Mas não era, certamente, o tema de sua predileção. Mais do que isso, na territorialização que a coleção promove, fragmentando os assuntos por volume e destinando cada um deles a um autor escolhido, era o próprio território em que Dória costumava se mover que lhe era subtraído. A psicologia experimental, peça inamovível desse território e tema tão recorrente na produção de Dória, era assunto destinado a outros autores. Não a quaisquer autores, mas a duas das principais autoridades no assunto, internacionalmente reconhecidas. Mesmo sem examinar do que tratam, exatamente, esses dois autores nos volumes referidos, é possível inferir que, na coleção, Dória é expulso de um território antes bastante frequentado: o da pedagogia como ciência. É o que se pode concluir, examinando a produção bibliográfica de Dória no campo da pedagogia.

Assim, compreender as concepções e proposições pedagógicas de Sampaio Dória é tarefa que exige um olhar atento ao modo como Lourenço Filho faz a apologia do seu antigo professor, conferindo à pedagogia por este professada um perfil adequado às suas próprias convicções e estratégias de reconfiguração do campo dos saberes pedagógicos e reservando-lhe um lugar conveniente na nova configuração que imprimia a esse campo. Prevenir-se contra tais procedimentos permite perceber de outro modo o perfil e a importância de Sampaio Dória no campo da história dos saberes pedagógicos no Brasil. Permite perceber que a sua participação nessa história foi muito mais complexa e que o seu perfil como pedagogo extrapola as imagens do pedagogo social e do didata cristalizadas nas palavras autorizadas com que o pedagogo e editor Lourenço Filho, no auge de seu prestígio político e técnico, publicava *Educação moral e educação econômica* como volume de sua Biblioteca da Educação.

Aquilatar e compreender a importância e o papel de Sampaio Dória na configuração do campo dos saberes pedagógicos em São Paulo implicariam redimensionar o impacto de suas preleções como professor da disciplina psicologia, pedagogia e educação cívica na Escola Normal Secundária da capital e acompanhar o processo de corrosão gradativa da crença na “lei da recapitulação abreviada”, que tanta penetração havia tido nessa escola, desde o final do século XIX, fundamentando as opções didáticas em favor do “ensino intuitivo” e, mais tarde, do “método de intuição analítica”. Dispositivo de atrelamento da pedagogia ao evolucionismo spenceriano, a “lei da recapitulação abreviada” havia justificado as reformas empreendidas por Caetano de Campos nos primeiros anos da República; e tudo leva a crer que tenha sido objeto de explanação e defesa nas aulas ministradas por Dória nessa escola, por cerca de dez anos, até meados da década de 1920, uma vez que foi objeto de demonstração na tese *Princípios de pedagogia*, que ele defendeu no concurso que lhe valeu a cátedra nessa escola. A tese é publicada como livro em 1914. Nele, o já então professor catedrático da Escola Normal Secundária estava interessado em defender e justificar o emprego do “método de intuição analítica” – que reputava peça central nas estratégias republicanas de constituição de um sistema de educação pública modelar em São Paulo – demonstrando tratar-se de método fundado no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade.

O livro *Princípios de pedagogia* é peça documental importantíssima para uma adequada compreensão do perfil de Dória como pedagogo e da importância histórica de seu papel na configuração do campo dos saberes pedagógicos no Brasil. Dando publicidade à tese que apresentara no referido concurso, Dória põe em circulação as concepções sobre educação, pedagogia, psicologia da criança e ciência que muito certamente balizaram os ensinamentos que ministrou nessa escola ao longo de mais de dez anos. Lê-lo

aqui, no movimento deste texto, é operação que se quer comprometida não apenas com a identificação e caracterização dos saberes pedagógicos e psicológicos de que ele se apropriou, pondo-os em circulação, mas também com a elucidação dos pressupostos teóricos e doutrinários que nortearam suas práticas como reformador da instrução pública. Por sua vez, *Educação*, livro publicado quase 20 anos depois, em 1933, tem também especial interesse, na medida em que, segundo o seu autor, compendia a doutrina que teria sido professada por ele por mais de dez anos, na Escola Normal da capital.

*Princípios de pedagogia: a difícil empresa
de assentar a ação educativa em bases científicas*

Aquilatar a importância do livro na minguada produção pedagógica brasileira não é tarefa fácil. Ela supõe que nos desloquemos para o território conceitual movediço em que estava em curso, internacionalmente, desde o final do século anterior, a constituição do que entendiam por ciência da educação. O livro de Dória move-se nesse território, dialogando com autores de distinta extração disciplinar, orientação teórica muitas vezes incompatível e de importância muito variável, cujo denominador comum era a larga circulação no período. Entre eles, destacam-se alguns, muito conhecidos ainda hoje, como Rousseau, Haeckel, Comte, Spencer, Emerson, Binet, Claparède, Buisson, Compayré, Wundt, William James e Stuart Mill; mas também, outros, hoje desconhecidos de públicos não especializados, como Grasset, Le Bon, Flournoy, Berillon, Bezold, Bernnhein, Mosso etc. É dialogando com esses autores que Dória se lança ao empreendimento de fixar os princípios de pedagogia capazes de nortear as políticas educacionais e as práticas de sala de aula. Vai buscar em Spencer o seu ponto de partida, afirmando que o “ideal educativo do homem é a preparação para a vida completa” (Dória, p. 6, 1914) e sustentando que tal preparação requeria

primeiro, o desenvolver das energias físicas e mentais, mediante o exercício dos jogos e posse ativa de um certo numero de verdades; depois, um cabedal de conhecimentos úteis à vida em geral e à vida profissional que abraçar; e, por fim, síntese desses dois propósitos, a formação do caráter pelo atrofiar de certos instintos e desenvolver de outros, assimilando certos ideais e adquirindo determinados hábitos, acima dos quais primam o do zelo pelo dever e a devoção à verdade. (Idem, ibidem, p. 6)

Posto assim o objetivo maior da educação, Dória o desdobra em dois:

grandes problemas, sem cuja solução de nada valeria a fixação de qualquer ideal científico: 1º Que é o que se deve ensinar para obter a educação completa?; 2º Determinadas as matérias a ensinar, como devem elas ser ensinadas?”. (Idem, ibidem, p. 7)

Depois de discorrer sobre os dois problemas e de desdobrá-los em questões relativas a programas de ensino, currículos, métodos, perfil e formação dos professores, apresenta o que lhe parece ser a questão central: o conhecimento sobre a criança. Evocando Claparède e valendo-se da metáfora da agricultura, Dória critica os que se limitam a discutir programas e métodos de ensino, esquecendo-se de que o que importa é conhecer a criança, objeto da ação educacional:

Organizam-se programas, discutem-se métodos, e não se conhece a alma da criança, (...) matéria plástica aberta a todas as impressões, transformando-se debaixo de certas leis, e para quem o fim principal da sementeira é antes cooperar nessa evolução interior, que preparar uma colheita de puro valor atual. A transmissão dos conhecimentos não visa a criação direta de eruditos, mas estimular o desenvolvimento ortopédico das faculdades intelectuais e morais, formar por inteiro o espírito das crianças. (Idem, ibidem, p. 11)

Conhecer a criança, mais precisamente, conhecer “a alma infantil com as leis da sua evolução” era, assim, para o pedagogo, a pedra de toque do sucesso da educação infantil. Por isso, o livro se propõe a expor “as linhas gerais que dominam toda a vasta extensão da

ciência da infância, talhando as deduções primeiras da pedagogia experimental”. Nesta vasta extensão, identifica dois tipos de fenômenos: os de ordem social e os de ordem individual. Os primeiros representariam o processo de “recapitulação abreviada da marcha trilhada pela civilização da humanidade”; já os segundos seriam “fatos puramente individuais, sem relações diretas com a evolução da cultura humana” (Idem, *ibidem*, p. 13). É trilhando esse caminho argumentativo que Dória, como muitos outros seus contemporâneos, vai buscar em Haeckel a lei biogenética expressa na fórmula – *a ontogênese é paralela à filogênese* (grifos do autor). Mas é assim também que Dória, depois de dedicar várias páginas à demonstração da procedência e da aplicabilidade da lei da recapitulação abreviada à educação das crianças, traça os seus limites, sustentando haver muita coisa, “na evolução infantil sem nenhum paralelo com a marcha da civilização (...)” (Idem, *ibidem*, p. 31) E conclui: “o paralelismo só abraça, na marcha da cultura humana, os fatos constitutivos da escala evolutiva e, no desenvolvimento infantil, o infantilismo decrescente em marcha para a virilidade.” (Idem, *ibidem*, p. 32). Compreendida assim, no que era considerado por Dória os “seus verdadeiros termos”, a lei da recapitulação abreviada deixava espaço, no vasto campo da ciência da infância, para o conhecimento de fenômenos e de leis do desenvolvimento infantil sem relação de paralelismo com o desenvolvimento da humanidade. Era assim que, ao lado do “fator social da recapitulação abreviada”, Dória trazia o “coeficiente individual”. Somados, abrangiam todas as leis da psicologia infantil (Idem, *ibidem*, p. 34). Falar exaustivamente deles e de suas consequências pedagógicas demandaria “um tratado de psicopedologia e psicopedoctenia com raízes na fisiologia, na higiene infantil e escolar (...)”, o que excedia os propósitos e as possibilidades do livro. Uma vez que a lei de recapitulação abreviada já havia sido objeto de longa exposição e discussão, era suficiente referir, nas suas linhas gerais, alguns dos mais impor-

tantes “fenômenos infantis constitutivos do coeficiente individual.” (Idem, *ibidem*).

É assim que Dória passa a enumerar os fenômenos que considera escaparem da lei de recapitulação abreviada. Nomeia, em primeiro lugar, o crescimento físico, cujas leis interessavam sobremaneira à pedagogia, entendida como *arte* de favorecê-lo. Em seguida, a fadiga, “fenômeno individual sem paralelismo com a evolução da raça” que, apelando para a fisiologia de Mosso, é compreendida como “legítima defesa do organismo contra os excessos imprudentes do esforço.” (Idem, *ibidem*, p. 37). Em torno do tema da fadiga, o leitor é conduzido a adentrar o universo das medições e correlações dos laboratórios de psicologia e seus instrumentos. Nos estudos de psicologia experimental neles produzidos, a “boa pedagogia”, interessada em “manter o equilíbrio entre a capacidade de trabalho do aluno e as suas tarefas escolares” (Idem, *ibidem*, p. 39), deveria buscar subsídios, adequando horários, programas, currículos, mobiliário, espaço das salas de aula etc. Lidar com essas dimensões do tempo e do espaço escolares era tarefa de uma pedagogia racional que não poderia nunca “destruir o equilíbrio entre a resistência orgânica e o dispêndio de forças” (Idem, *ibidem*, p. 40).

Um novo tema, o da sugestibilidade da criança, integra o rol dos fenômenos que escapam à lei da recapitulação abreviada. Discorrendo sobre ele, Dória conduz o leitor a frequentar outros autores – Wundt, Binet, Charpentier, Flournoy, Berillon – e a transitar pelas fronteiras do que hoje se pensa como domínio da educação. Tema controverso, que põe em cena a então frágil demarcação de fronteiras entre ato clínico e ato pedagógico, o tema da sugestibilidade é sucessiva e polemicamente apresentado como sinônimo de educabilidade; como condição de possibilidade do ato educativo; e como estágio da relação educativa a ser superado no processo de educação. Encenando uma pluralidade de posições

em torno dele, Dória conduz a discussão para o então sedutor e controverso território das experiências com o hipnotismo. Cita Berillon e sua tese de que o hipnotismo seria um processo pedagógico normal, para em seguida contraditá-lo, recorrendo a Wundt, para quem adotar a hipnose em pedagogia seria uma perversão moral. E conclui:

o hipnotismo será um método clínico, pertencerá à pediatria, e psiquiatria, à psicopatologia, à terapêutica em geral se quiserem. Está, porém, banido das práticas pedagógicas sensatas. (Idem, *ibidem*, p. 42).

É somente depois dessa longa incursão pelos meandros das leis que regem o desenvolvimento infantil que Dória, não sem antes referir os estudos de Binet sobre os tipos mentais, sintetiza sua posição sobre o estatuto da ciência da educação, afirmando não ser possível colocar em dúvida que “ela se forma de preceitos da psicologia infantil, da higiene e da sociologia” (Idem, *ibidem*, p. 51). Tratava-se, por isso, para ele, de uma ciência formal que, como o direito, não teria conteúdo próprio, do que decorreria a sua dificuldade teórica e prática e a necessidade de aliar o psicólogo, o médico escolar e o pedagogo na ação educativa. Essa aliança deveria chegar às salas de aula, a partir de complexas medições realizadas nos laboratórios de psicologia e antropologia e da institucionalização de fichas médico-pedagógicas com registros do adiantamento dos alunos. O uso dessas fichas permitiria evitar um empirismo obscuro, entendido como “limbo preparatório para a claridade salvadora” que substituiria a indistinção dos alunos em aula pela fixação dos tipos escolares. (Idem, *ibidem*, pp. 52-53). A adoção de procedimentos desse tipo era fundamental, mas insuficiente. A pedagogia científica exigia o concurso de estudiosos que lhe resolvessem os incontáveis problemas, muitos deles apenas esboçados, outros ainda a formular. Da “solução científica de todos” dependeria “a ortopedia mental e moral das gerações atuais e futuras, solidárias todas nas mesmas taras, por cuja estirpação

clama o ideal superior da perfeição e felicidade humana” (Idem, *ibidem*, p. 52).

Mas era já possível extrair dos dois coeficientes da evolução infantil – o social e o individual – as necessárias consequências pedagógicas. Por um lado, a lei da recapitulação abreviada “traça o plano geral dos programas e dos métodos”. Desconsiderá-la “implica o sofisma de ser a lógica da infância idêntica à lógica do adulto” (Idem, *ibidem*, p. 56). Contra tal tipo de erro, é que muitos educadores vinham apregoando o advento de uma nova pedagogia, sem ligações com o passado. Entre eles Chrisman, que a alcunhou de “nova pedologia” e Binet, que “lança o pregão de morte à antiga pedagogia, (...) resultado de ideias preconcebidas (...)”, toda feita de afirmações gratuitas, que “confunde demonstrações rigorosas com citações literárias”. Outra não seria a posição de Buisson, para quem a ciência da educação estaria edificada em “concepções de puras filosofias”, apresentando-se como

uma ciência de literatura e sonho, uma ciência empírica, assaz incerta em seu propósito e seus princípios, algumas vezes incoerente em seus processos e meios de ação, quando resultado exclusivo da prática dos profissionais.

Contra essa situação é que surgia uma “pedagogia nova, toda feita de observações e experiências na acepção científica da palavra, construída sobre as ruínas da antiga pedagogia”. (Idem, *ibidem*, pp. 57-58). Citando Spencer, Dória concluía que o erro dos velhos métodos consistia em “não seguir nas minúcias o que são obrigados a reconhecer nas generalidades”, faltando-lhes coerência, conformidade no varejo com a orientação seguida no atacado. “A lei da recapitulação abreviada apresentava-se, justamente, como ‘o grande princípio, cheio de sabedoria e verdade’”, do qual era possível “deduzir delineamentos sólidos, aos programas e aos métodos” (Idem, *ibidem*, pp. 58-59).

Depois de exemplificar amplamente as inúmeras possibilidades de deduzir preceitos metodológicos e aplicações várias da lei

de recapitulação abreviada, Dória passa a enumerar os muitos problemas pedagógicos a respeito dos quais a referida lei nada tinha a oferecer. Chama, então, em seu socorro, “as verdades experimentais dos fatores alheios à evolução da cultura humana”: são dados antropométricos, medidas fisiológicas, indicações cardiográficas e registros cefalométricos das crianças e toda sorte de medidas a que elas deveriam se submeter nos laboratórios de psicologia e antropologia. Mas são também os preceitos de higiene infantil e escolar; os conhecimentos da psicologia sobre os tipos infantis, sobre as leis da fadiga e da sugestibilidade; as indicações práticas para a ortopedia mental e moral dos anormais etc. Todos esses e muitos outros fatores individuais – conclui Dória –

concorrem para a boa organização escolar, desde o estabelecimento das fichas médico-pedagógicas até as instalações em prédios higiênicos e apropriados, desde os programas até o regime disciplinar, os horários, os exames, os recreios, as férias, a frequência obrigatória.

É pertinente registrar que as teses difundidas por Dória em *Princípios de pedagogia* têm estreita relação e semelhança com as que, defendidas por Oscar Thompson, presidiram a instalação, em 1914, mesmo ano em que o livro foi publicado, do Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal. Thompson era, então, diretor da Escola Normal Secundária da capital paulista. Nas justificativas que apresentou para a instalação do laboratório estão presentes as mesmas tópicas e os mesmos propósitos de fundação de uma ciência da educação alicerçada em medições e experiências laboratoriais com crianças. Tal é a similaridade entre o discurso de ambos que vale a pena retomar aqui um artigo em que, tomando como referência principal a iniciativa de institucionalização do laboratório, propus a metáfora da ortopedia para dar conta das práticas discursivas e institucionais que, no Brasil do final do século XIX até, pelo menos, a década de 1920, buscaram sua legitimação enquanto pedagogia moderna, científica ou experimental.

Nesse artigo eu sustentava que talvez a mais ambiciosa e, por isso, mais caracterizada iniciativa de implantação de práticas então tidas como científicas no campo da pedagogia tenha se dado com a instalação do referido laboratório no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal Secundária da capital paulista.

A instalação do gabinete foi justificada por Oscar Thompson, então diretor da Escola Normal, como um esforço no sentido de fazer a Escola acompanhar “o movimento científico” que se operava por toda a parte em “benefício do ensino”. O objetivo da nova instituição pretendia-se o mesmo de similares estrangeiras, em especial norte-americanas: o “estudo científico” da infância, entendido como “exame metódico de todas as energias da criança”.

Não é o caso de retomar aqui as informações e considerações relativas à instalação do laboratório. Interessa-me apenas retomar alguns tópicos do discurso proferido por Oscar Thompson em sua inauguração, “O futuro da pedagogia é científico.” (Thompson, 1914). Enquanto dispositivo de legitimação do laboratório inaugurado, o texto se organiza de modo a justificar o aparelhamento da Escola Normal – com “meios de indagação e de medição” – pela necessidade de construir um conhecimento científico do indivíduo. A ideia de que as diferenças entre os educandos requerem “meios absolutamente vários de educação”, devendo ser “objeto de um estudo e tratamento particular” (Thompson, p. 9, 1914) é que, desse ponto de vista, comanda a constituição de uma *pedagogia científica*. Assentada em uma pluralidade de práticas de medição, tal pedagogia se contrapunha à “velha pedagogia, (...) abstrata, dogmática, absoluta”, que sonhava

poder generalizar todos os princípios, universalizar todos os meios, como se todos os indivíduos pudessem para comodidade do pedagogo e do professor, adaptar-se à forma de um só modelo decretado. (Idem, ibidem, p. 8)

Mas o que era, nessas práticas, produzir uma ciência do

indivíduo? O que era fazer de cada criança o “objeto de um estudo e tratamento particular”?

Entre os saberes de cuja confluência emergia o conhecimento da criança, era a psicologia que, segundo Thompson, tinha primazia, fornecendo, “à ciência da educação dois capítulos de suma importância: a psicognóstica e a pedotécnica”. A primeira, estudando “o caráter específico da criança nas várias fases da vida segundo o tipo normal e anormal”; a segunda, estabelecendo “as normas traçadas ao método e à didática para o ensino se por em harmonia com a natureza psicológica do escolar.”(Idem, ibidem, p. 13)

Mas a psicologia não era, segundo Thompson, a única ciência que trazia a sua contribuição (Idem, ibidem, p.8). Para figurar as relações entre a nova pedagogia e as ciências contemporâneas que a tornavam possível, Thompson recorre a uma ilustração: a figura de uma “árvore pedagógica” que Pizzoli pusera em circulação. E comenta:

Depreende-se claramente da figura serem muitas as ciências que formam o substratum científico da pedagogia. Abrange o esquema o estudo do homem nas suas manifestações físicas e intelectuais, nas suas relações com os outros homens, isto é, nos seus atos sociais e morais.

Aparece-nos dest’arte, a pedagogia como um grande foco para o qual converge e onde encontra o centro de sua aplicação uma extraordinária variedade de fatos, que aprofundam raízes nessas ciências auxiliares. A pedagogia agrupa, coordena, para utilidade e clareza do fato educativo, os elementos que as demais ciências isolam. (Idem, ibidem, p. 8)

A árvore de Pizzoli é, sem dúvida, testemunho interessante de um modo de representar o campo epistemológico da pedagogia. As raízes suspensas - arrancadas do solo em que, verossimilhanamente, estariam plantadas - figuram um variado elenco de “ciências subsidiárias”: sociologia, legislação escolar, história da escola, anatomia, fisiologia, antropologia, psicologia, higiene individual, higiene coletiva, higiene da casa e da escola, ortofrenia, pediatria e arte didática. Essas ciências se aglutinam por grupos de afinidade, cons-

tituindo veios confluentes em um corpulento tronco que figura a pedagogia como “ciência da educação humana”. Do tronco, – descrito por Thompson como “grande foco para o qual converge e onde encontra o centro de sua aplicação uma extraordinária variedade de fatos” – saem dois subtroncos que representam, não mais “ciências” pedagógicas, mas dois processos de educação e seus frutos. O primeiro subtronco, estuante de vitalidade, com galhos apinhados de folhas e frutos, era proposto como imagem dos processos de “educação normal”. O segundo, raquítico, com folhas escassas e frutos murchos, representava os processos de “educação emendatória”. Nos frutos murchos e nas folhas raquíticas deste subtronco, eram nomeados os destinatários das práticas pedagógicas “emendatórias”: criminosos, amorais, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos. A divisão em dois subtroncos dá-se no topo da árvore, de modo que este funciona como princípio unificador – foco de convergência e centro irradiador, como interpretava Thompson, que mediatiza a relação entre as ciências da “anormalidade física e psíquica” e suas aplicações práticas, mesclando-as aos saberes subsidiários cujo objeto era a criança “normal”.

Essa mescla dos dois *principais ramos da pedagogia científica* – que eram chamados por Thompson de *pedagogia anormal ou corretiva e pedagogia normal* – indicia o campo em que se inscreviam as práticas que visavam o conhecimento do indivíduo. Nelas, esse conhecimento não era resultado aproximativo de operações com variações em torno de uma média. Conhecer o indivíduo era operar com tipologias que ordenavam a variedade dos fatos observados e medidos de modo a subsumi-los a classificações tidas como derivadas da natureza das coisas. Era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de “normalidade”, “anormalidade”, ou “degeneração”. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza,

que repartiam e hierarquizavam a humanidade. E era – ao que indica a recorrência da tópica da “degeneração” – operar com os parâmetros postos pelas teorias raciais que, desde finais do século anterior, vinham se constituindo na linguagem principal dos intelectuais brasileiros, no seu afã de pensar as possibilidades de progresso para o país e legitimar as hierarquias sociais. Discriminar as crianças “normais”, das “anormais” ou “degeneradas” era tarefa que se instalava no âmago da pedagogia científica que, segundo Thompson, deveria “confrontar e distinguir os casos normais dos anormais, para cuidar de cada um segundo o seu valor exato”. Para tanto, importava não confundir “os casos de anomalia simples com os de grave e profunda degeneração”. Pois os primeiros podiam “ser compatíveis com a natureza e fim da escola”, sendo-lhes facultado “frequentar as escolas dos normais”, onde seriam “corrigidos e modificados por métodos especiais”. Já “os degenerados” devem ser “excluídos absolutamente das escolas dos normais, seja qual for a forma de seu caráter degenerativo.” (Idem, *ibidem*, pp. 16-17)

Na medida em que se voltava ao conhecimento das crianças “anormais”, a pedagogia científica era entendida por Thompson como prática de caráter humanitário que permitia “distinguir o aluno de inteligência tarda do cretino, o imbecil do idiota”, destinando-a “a institutos especiais ortofrênicos, onde se educa e corrige para ocupar o seu posto no convívio social”, pois importava corrigi-las não “em prisões, mas em institutos educativos, com métodos racionais e científicos.” (Idem, *ibidem*, pp. 16-17).

Prática “humanitária” de distribuição “científica” das crianças por escolas, casas de correção, hospícios ou prisões, a pedagogia científica via-se, assim, constituída como recurso legítimo de seleção e composição da clientela escolar. Nas práticas de laboratório que a vinham constituindo, os exames “somato-antropológicos” tinham por finalidade

estudar a criança na sua forma externa”, estudando as “modalidades de sua funções, o seu tipo de raça, de maneira a saber se o resultado

desse estudo corresponde ao tipo normal por sexo, idade e condições éticas sociais. (Idem, ibidem, p. 20)

Essa pedagogia pretendia-se legítima porque fundada na natureza, alimentando-se da “seiva onde se acham os germens de toda a realidade educativa sob a forma de preceitos tirados à própria natureza”. Assim representada, a pedagogia instaurava, nos seus próprios procedimentos, um princípio de diferenciação que pretendia derivado de uma diferença radicada na natureza da criança:

Se educar uma criança normal é seguir a natureza, educar uma criança anormal é cousa inteiramente diversa, consistindo em substituir-se a natureza que apresenta, em reparar as faltas que ela lhe acarreta e satisfazer as necessidades que essa substituição exige. (Idem, ibidem)

Tal prática de diferenciação tinha importantes consequências. A prática docente complexificava-se, pois ela supunha a capacidade de discernir o caso e adotar procedimentos didáticos compatíveis com ele.

Observar, medir, classificar, prevenir, corrigir. Em todas essas operações, a remissão à norma é uma constante. Nessa pedagogia científica, as práticas que as constituíam e as que dela derivavam caracterizavam-se, assim, por essa remissão constante a cânones de normalidade produzidos, pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência que a ciência contemporânea colecionava em seu desejo de justificar as desigualdades sociais e de explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens. E é por referência a essa norma que a pedagogia se fazia, nas práticas em questão, ortopedia - arte da prevenção ou da correção da deformação.

Princípios de pedagogia é, sem dúvida, menos marcado por esse afã de identificar marcas e sinais de anormalidade nas crianças, de modo a delimitar o campo da normalidade para nele radicar a ação educativa em total sintonia com a natureza. Esses temas estão todos presentes na pedagogia de Sampaio Dória, mas, diferentemente das formulações de Thompson, essa pedagogia se constrói

delimitando o seu domínio; guardando alguma distância das práticas de laboratório e demarcando *a priori* as fronteiras entre o ato clínico e o ato educativo; entre a escola, a prisão, o asilo e o hospício. Se em Thompson e em Pizzoli transitar pela fronteira que separa esses domínios é procedimento constitutivo do processo de institucionalização escolar, em Dória demarcá-la é procedimento que se situa como ponto de partida, como postulado a definir *a priori* os domínios desses territórios. Mais do que isso, *Princípios de pedagogia* não se deixa confinar no espaço do laboratório e de suas minudentes e intrincadas medições e classificações. As múltiplas mensurações e classificações neles produzidas têm um lugar importante na pedagogia de Dória, especialmente como recurso apto a fixar os *tipos escolares*, para, com eles, identificar diferenças na “indistinção bruta” com que os alunos se apresentam em sala de aula, classificando-os e superando, desse modo, o desacerto de práticas de ensino norteadas por um “empirismo obscuro”. As práticas laboratoriais permitiam lidar com um dos fatores determinantes do desenvolvimento da criança – o coeficiente individual. Mas, justamente por isso, sua importância tinha uma contrapartida: tais práticas tinham o seu lugar delimitado pela relação de complementaridade que o coeficiente individual – seu campo de ação – mantinha com o fator determinante principal, este social, – a lei de recapitulação abreviada – de que o primeiro fixava apenas variações ou exceções bem delimitadas. Era dessa lei maior, que determinava as diretrizes do desenvolvimento da espécie e, por paralelismo, do indivíduo, e não das infundáveis medições laboratoriais, que Dória iria extrair o fundamento do método de ensino que prescrevia, como garantia do desenvolvimento da criança e de sua educação: o método intuitivo. A importância e a força desse método derivava de sua total adequação a essa lei maior, na medida em que nele e com ele a criança podia aprender, trilhando os mesmos passos dados pela humanidade no processo de civilização.

Radical o método intuitivo no coração mesmo da lei da recapitulação abreviada não era, entretanto, suficiente para configurar o campo dos princípios norteadores da pedagogia. Restava a questão central da finalidade educativa ou do *ideal educativo* como a designa Dória. Na intrincada e complexa inter-relação entre conhecer as leis da natureza infantil para melhor favorecê-las e agir ortopedicamente para assegurar que o processo educativo cumprisse uma finalidade estipulada, a ação educativa, tal como a prescreve *Princípios de pedagogia*, é prática marcada por instável e difícil equilíbrio. Havia, postulava, um problema para cuja solução “a lei recapitulativa, mesmo que associada aos fatores individuais” (Dória, p. 64, 1933), não era suficiente. Esses dois fatores concorriam para a boa organização escolar, desde o estabelecimento das fichas médico-pedagógicas até as instalações em prédios higiênicos e apropriados, desde os programas até o regimen disciplinar, os horários, os exames, os recreios, as férias, a frequência obrigatória. (Idem, ibidem)

Mas eles não bastavam para responder à questão relativa ao número de matérias que um programa deveria conter, e, nem tampouco, àquela sobre quais matérias deviam ser ensinadas a esta ou àquela criança. Tais questões só poderiam ser respondidas se assentada a finalidade da educação. A opção de Dória estava feita: o *ideal educativo* de formar o homem completo, como prescrevia Spencer, fornecia o critério de resposta a essas questões. A rigor, esse ideal implicaria conduzir o aluno a conhecer “todas as ciências que formam a civilização da humanidade”. Diante da impossibilidade de realizar essa formação enciclopédica, tão extenso era, então, o domínio do conhecimento, um programa de formação do homem completo devia se propor:

a) surtir a mente com um certo cabedal de conhecimentos gerais, necessários aos homens civilizados; b) a criação de certos hábitos indispensáveis ao exercício feliz de uma dada profissão; c) e, como remate desses dois objetivos, formar o espírito, elevando a capacidade mental e apurando o caráter. (Idem, ibidem, p. 65)

Os dois primeiros objetivos podiam ser alcançados “mediante o ensino de um certo número de ciências e artes, determinado pelas necessidades do meio culto, em que se viver, e da profissão que se abraçar” (Idem, *ibidem*). Já o terceiro, advertia Dória, era objetivo alcançável apenas mediatamente, como consequência da satisfação dos dois primeiros. Pois formar diretamente o espírito só seria possível depois de que a psicopedologia houvesse triunfado por toda a parte, elucidando as “condições da evolução mental e moral” necessárias para que fosse obtido “pelo exercício inteligente, a formação direta do espírito”. Quando tais condições estivessem elucidadas pela ciência, seria possível educar segundo “a grande concepção revolucionária que venceria a rotina remanescente” (Idem, *ibidem*), promovendo o “desenvolvimento imediato de todas as faculdades do espírito”. Nessa educação, que repudiava o “ensino de cor”, educar, por exemplo, a memória, fazendo da memorização um objeto autônomo de estudo, como a língua, a física, a matemática, a geografia, era, intrinsecamente, formar o espírito. (Idem, *ibidem*, p. 66)

Essa “concepção revolucionária” já havia parcialmente triunfado, segundo Dória. Para a “cultura dos sentidos, origem primeira de todos os conhecimentos”, já estava assentado o “sistema das Lições de Coisas”. É assim que, nas páginas de *Princípios de pedagogia*, o discurso do pedagogo se desloca do universo sombrio e carrancudo da ortopedia das práticas de medição do laboratório e do embate travado, dentro e fora dos seus muros, contra e a favor das determinações do desenvolvimento infantil, para o mundo amável e risonho da vida escolar que uma aposta otimista no desenvolvimento natural da criança fazia entrever. A aposta vinha referenciada em notáveis pedagogos, como Pestalozzi, para quem, dizia Dória, nada deveria intermediar a relação entre a criança e a natureza. Nas representações que o livro passa a encenar, a criança aparece como o principal agente de sua evolução. Exorbitaria o

mestre que de algum modo cerceasse a sua “livre atividade” ou que lhe impusesse sobrecarga excessiva (Idem, ibidem, p. 68). Mas como favorecer o exercício da atividade do aluno? A resposta à pergunta, teatralizada por Dória, opera por exclusão de possibilidades não conformes à lei de recapitulação abreviada. Seria escutando passivamente os mestres? Seria lendo manuais ou compêndios? Não. Não teria sido dessas maneiras que a humanidade havia evoluído. As ideias, sustentava, “não provêm das palavras senão das realidades que elas exprimem.” (Idem, ibidem, p. 71). As realidades – pontificava – “tem o seu papel ativo, não se devem esconder atrás das nomenclaturas, hão de se apresentar, face a face com a inteligência do aluno”. (Idem, ibidem) E concluía:

A lição de coisas, assim concebida, não se aplica a um determinado estudo; é o fundamento único de toda a educação eficaz. Vem a ser, afinal, o método objetivo, ativo, ou intuitivo. É a educação das faculdades no hábito de tratar, mão por mão, as realidades, cujas leis se investigam. É o processo único que se deduz da lei de recapitulação abreviada. (Idem, ibidem, pp. 71-72)

Mas o que viria a ser, a rigor, o método intuitivo? Tal era o entusiasmo dos educadores por esse método, queurgia fixar as balizas para sua adequada compreensão. É assim que, nas páginas seguintes, Dória irá alongar-se em distinções, definições e explicações, invocando, reiteradamente, William James e as críticas deste ao associativismo. Desse investimento persuasivo de *Princípios de pedagogia*, é suficiente reter aqui três conclusões. A primeira delas, a mais importante, diz respeito à renomeação e redefinição do que devia ser entendido por *método intuitivo*. Deveria este abranger três estágios sucessivos:

Primeiro, é a impressão compreensiva e confusa do todo, impressão sincrética, (...); depois, cada sentido dá lugar a impressões específicas, impressões analíticas, cujo número varia com a natureza da coisa; e, por fim, a inteligência como que as prende num todo único, recebendo uma impressão conjunta, mais científica, mercê das várias experiências analíticas que alhanaram terreno e essa impressão final, sintética, indivisível e definível. (Idem, ibidem, p. 85)

O método abrangia, assim, três momentos sucessivos: o *sincrético*, o *analítico* e o *sintético*. Assim descrito, e rebatizado com o nome de *método de intuição analítica*, ele correspondia, segundo Dória, ao método preferido de William James, que o chamava, simplesmente, de *analítico*.

Bem compreendê-lo exigia, segundo Dória, atualizar-se, incorporando as opiniões mais autorizadas em psicologia, o que implicava distanciar-se da teoria atomista e do associativismo. Só assim seria possível compreender que, no estágio final do processo, o conhecimento obtido, o conjunto resultante da operação de síntese, não era “uma soma de parcelas autônomas, associadas, de sensações distintas, elementos simples formadores da noção complexa, como na teoria atomista.” (84) Ao invés disso, esse conjunto resultante do processo devia ser compreendido como “ um sistema conceitual, um todo único, indivisível, síntese final” (Idem, ibidem, p. 84). Mas era também preciso compreender que, para chegar à “síntese final das múltiplas experiências, necessário foi começar, antes de lidar com as análises intermediárias, pelas impressões sincréticas dos fenômenos individuais”. (Idem, ibidem, p. 88)

Assim compreendido, o *método de intuição analítica* era “a marcha única, que há de o homem seguir, com segurança e eficácia”: sempre “a intuição, de começo sincrética, logo depois analítica, por fim na síntese”(Idem, ibidem, p. 89). Deste entendimento, resultava uma segunda conclusão, concernente ao programa de ensino:

Logo no começo, se impõe a cultura dos sentidos como indispensável à viveza, prontidão e fidelidade das percepções sensoriais (...). Com a clareza das percepções, a memória se desenvolve. Daí em diante, os poderes mentais se exercem sobre esses dados intuitivos: a imaginação criadora, o juízo, o raciocínio e a própria razão diretora dos trabalhos mentais, que, a não ter fundamento inato, é a cristalização das experiências intuitivas, individuais e da raça (...). A base de tudo é, pois, a cultura dos sentidos pela intuição, sem a qual as generalizações seriam logomaquias inúteis. (Idem, ibidem, p. 90)

Tal programa era elaborado em consonância com a psicologia evolutiva da criança e encontrava o seu fundamento no paralelismo entre esta e o processo de evolução da humanidade, que era caracterizado, como pretendia Spencer, pela passagem do indefinido para o definido. Um programa de ensino que não quisesse contrariar a natureza infantil e, muito ao contrário, quisesse valer-se da força favorável das leis que regem o seu desenvolvimento, não poderia fugir ao imperativo: “Do indefinido para o definido – eis o traçado”.

Era assim que Dória contava com a natureza, quando previa o sucesso de suas proposições metodológicas. O método de intuição analítica era totalmente conforme a psicologia evolutiva da criança, compreendida similarmente a ele, como passagem da visão sincrética para a sintética, mediada pelos processos analíticos. E não era o caso de contestar essa similaridade, afirmando a diferença entre as leis lógicas que regem o processo de conhecimento, essa “marcha da inteligência na assimilação das verdades” e as leis psicológicas que presidem o desenvolvimento infantil, contestação possível, entendia, no terreno do associativismo.

Essa aposta nas possibilidades educativas de um método de ensino conforme a natureza fazia entrever imagens idílicas de uma escola sem castigos. Em harmonia com a “natureza evolutiva da infância”, o método intuitivo e um programa de ensino com ele compatível dispensariam castigos e emulações. Isso porque, desde que o ensino se fizesse com qualidade, quantidade, ocasião e modos propícios, o prazer de aprender regeria a vida escolar das crianças, impelindo-as ao estudo:

Das próprias entranhas do assunto tratado intuitivamente, jorra a sedução invisível, que atrai, retém e enfeitiça os educandos. A escola se lhes afigura em prolongamento suave da casa materna. Sem cair no exagero do mero divertimento, o estudo aí se reveste de um agrado semelhante ao dos jogos nos recreios. O menino corre para as aulas, como em busca de um lugar encantado. Tudo aí o prende, o encanta, o seduz. (Idem, *ibidem*, pp. 109-110)

Aqui, a distância entre a escola e o laboratório ficava bem demarcada. Mas essa não era ainda a realidade das escolas, não apenas porque seus métodos de ensino estavam ainda em desacordo com a natureza da criança. Os castigos persistiam e deviam permanecer nas salas de aula em que a homogeneidade das classes não fosse uma realidade. Assim, evidenciando os limites das imagens idílicas de uma escola sem castigos, sanções disciplinares ainda eram requisitadas por Dória como partes constitutivas da rotina escolar. Não seria conveniente suprimi-las, dada a necessidade de corrigir a conduta dos “anômalos morais” que a frequentavam. No caso destes, a educação não podia contar com a natureza; ao contrário, fazia-se correção do desvio e da anormalidade; fazia-se contra a natureza do educando. Uma escola sem castigos era, por isso, ainda uma utopia. Mas fazia-se anunciar nas expectativas de identificação, individuação e classificação dos alunos que alimentavam a aposta nas experiências de laboratório, mas também na multiplicidade dos novos *tests*, aplicáveis em situação de sala de aula, que a nova psicologia tornava disponíveis. Seu atrelamento a esse tipo de aposta evidencia que o espaço da sala de aula é compreendido por Dória como extensão do laboratório.

Não era, entretanto, apenas essa aposta que nutria as expectativas que Dória depositava nas experiências de laboratório e nos *tests*. Tais práticas, principalmente os *tests* mentais, podiam prestar inestimável auxílio à verificação da “valia prática de um processo didático” (Idem, *ibidem*, p. 106). A importância dos *tests* decorria das dificuldades e também da especificidade das experiências de laboratório:

As experiências de laboratórios se aplicam às manifestações psíquicas, relativamente simples, mediante aparelhos complicados, de técnica difícil, condições rigorosas de isolamento e silêncio. Os tests, ainda que forneçam resultados menos precisos, são exames rápidos, experimentais, facilmente realizáveis, sobre fenômenos superiores. Submeta-se uma criança, ou toda uma classe, a um mesmo processo

de ensino, e se averigüe, em provas de exames, de concursos, de tests mentais, ou em provas extesiométricas, ergométricas e congêneres, a importância líquida dos efeitos resultantes. (Idem, ibidem)

Dória considerava que tais procedimentos de aferição da valia prática de um processo didático eram especialmente importantes face à dificuldade de efetiva adoção do método de intuição analítica, então recém oficializado em São Paulo por Oscar Thompson. Louvando a iniciativa, fruto da “competência excepcional de um educador raro” (Idem, ibidem, p. 99), Dória se alonga em considerações sobre a excelência do método e sobre a possibilidade de aferir sua valia prática pelos *tests*, de modo erradicar as críticas que estariam dificultando sua efetiva implementação nas escolas paulistas. Todo esse empenho – é importante frisar – nada tinha a ver com a questão relativa à legitimidade e à verdade do método e de seus fundamentos, que, como vimos, é, no livro, objeto de exaustiva argumentação demonstrativa da conformidade do processo de intuição analítica à lei da recapitulação abreviada. Defender procedimentos de aferição da valia prática de um método era questão de coerência, para quem apostava no advento próximo de uma pedagogia científica. Essa pedagogia não era ainda uma realidade, mas isso não era, para Dória, motivo de desesperança:

Que vem a ser a pedagogia, a despeito dos progressos atuais senão um conjunto de preceitos em grande parte empíricos, baseados em uma psicologia só em parte experimental? Não há, contudo, por que desesperar. Ela terá o seu dia de glórias científicas. (...) estes estudos experimentais, em que se empenha o mundo culto. (Idem, ibidem, pp. 97-98)

Assim, seja pela necessidade de assentar a pedagogia sobre bases científicas, seja pelos limites das experiências de laboratório, a sala de aula se apresenta como um prolongamento deste, pondo a nu uma outra face do cotidiano das crianças nas escolas harmoniosamente montadas em sintonia com a “natureza evolutiva da infância”. É assim que, em consonância com outras inúmeras

iniciativas que, desde as últimas décadas do século XIX, vinham configurando e legitimando internacionalmente a pedagogia como ciência, *Princípios de pedagogia* faz a sua parte: o olhar que lança sobre a criança e sobre a escola submete as práticas de sala de aula e os saberes que as norteiam às provas e contraprovas da experiência que quer cientificamente controladas.

Nas malhas das leis naturais que regem a evolução da psicologia infantil, em estreito paralelismo com aquelas que regem a evolução da humanidade, a sala de aula pode até mesmo ser pensada como extensão de uma possível convivência amorosa e solta da família. Mas não nos deixemos iludir: a recorrência de imagens do dia a dia escolar das crianças, de seus corpos ativos, do seu interesse pelo trabalho, da alegria contagiante dos seus jogos e da liberdade de suas brincadeiras repõe continuamente, no livro, a lei natural que tudo subordina. Para Dória, a aposta otimista na natureza da criança e em sua educabilidade é derivada da confiança na inexorabilidade das leis que regem o progresso dos povos e, com ele, o desenvolvimento infantil. Nessa pedagogia, educar é favorecer, é criar condições para que a natureza siga o seu curso, deixando agir as leis que asseguram o desenvolvimento evolutivo da criança. Mas há o que vigiar e punir: criar condições para que a natureza siga o seu curso implica, nesse caso, identificar o desvio e ortopedicamente corrigi-lo; implica traçar a fronteira entre o normal e o anormal para, a partir dela, classificar e distribuir as crianças, dispondo-as de um lado ou do outro dessa fronteira e estabelecendo procedimentos educativos diferenciados para cada caso. E era na subordinação crescentemente compreendida e consentida à lei que residia a finalidade maior de toda a educação, a educação moral:

Do complexo de todas as matérias de ensino, organizadas e ministradas segundo a ordem natural da evolução da humanidade, respeitadas as condições fisiológicas dos educandos, e sob a influência persuasiva da palavra do mestre em equação rigorosa com o seu procedimento pessoal, é que resulta a verdadeira educação moral do aluno. (Idem, *Ibidem*, p. 110)

— | |

— | |

Não era outro, concluía Dória, o entendimento autorizado de Spencer, de que a sabedoria consistia no reconhecimento da inexorabilidade e do caráter benfazejo das leis a que o homem deve se submeter. Tal submissão, lastreada pela compreensão de sua inevitabilidade, conduziria a uma “perfeição crescente e a uma felicidade superior”. Plantada, desde cedo, na “alma plástica das crianças”, de modo a radicá-la bem cedo nos “substratos anatômicos dos hábitos”, a submissão sábia e consentida às leis naturais constituiria “o fundo moral do caráter e da vida normal dos homens” (Idem, *ibidem*, pp. 111-112). Nessa engenharia, a formação de bons hábitos tinha papel fundamental e a escola importância decisiva:

Não se frequenta impunemente uma escola. Maiormente os inteligentes, os estudiosos, os dóceis, dela receberão fatalmente organizações anatômicas, fixas, para o funcionamento automático dos hábitos. E não há a fugir: ou se fará do sistema nervoso um aliado de primeira ordem, ou, pela má orientação educativa, ficará ele sendo um adversário terrível, irreduzível, gerador, com sete ventres, da desgraça impenitente. (Idem, *ibidem*, p. 112)

Uma boa orientação educativa, capaz de fazer do sistema nervoso um aliado na formação de bons hábitos, residia no emprego do método intuitivo, “chave misteriosa da educação moral”, já que, – julgava Dória – o “hábito nasce e se consolida na comunicação inteligente, constante, pessoal e direta da inteligência com as realidades vivas da natureza” (Idem, *ibidem*, p. 110). Entendendo que o fator mais poderoso na formação da consciência humana é o hábito de subordinar todos os fatos à inflexível autoridade das leis que regem os mundos, propunha que o estado zelasse pela formação exclusiva dos bons hábitos e concluía:

A organização científica do ensino público deve ser objeto de cuidados mais sérios do que a organização dos aparelhos disciplinares (...). A instrução intuitiva melhora os homens. Abrir uma escola é fechar um cárcere, quando a escola, em toda a sua organização, se modelar pelos processos intuitivos (...). Não que a instrução mental suprima direta-

mente a maldade de cada espírito, cuja ignorância elimine. Há perversos que se instruem para o crime. Mas a convicção de que todos os fenômenos do universo, todos os fatos por pequenos que sejam, se subordinam à fatalidade das leis de ordem e constituição divina, (...) inspira o sentimento de legitimidade nas desigualdades econômicas, (...) cria energias morais para maior firmeza na resistência às misérias, e na clemência entre os arbítrios da força; forma aptidões práticas para a conquista limpa da riqueza, para a felicidade real e superior. (Idem, *Ibidem*, p. 113)

O programa de educação moral assim compreendido encontrava os seus limites nas “taras atávicas de anormalidade hereditária sem cura nem esperança”. Mas, mesmo nesse caso, valer-se da “instrução intuitiva” era a melhor estratégia, pois a “sabedoria dos indivíduos e das nações consiste antes em prevenir que em punir”, promovendo a “elevação máxima do nível moral do povo pela criação de hábitos de cultura profissional, moral e cívica” (Idem, *Ibidem*, p. 114).

Educação: a doutrina ensinada na Escola Normal e sua depuração

A obra *Educação* é publicado, em 1933, como o volume XVII da série Livros Didáticos da Biblioteca Pedagógica Brasileira, coleção organizada por Fernando de Azevedo para a Companhia Editora Nacional. Na capa, abaixo do título, figuram, em destaque, a título de informação, os dizeres:

Curso realizado na Escola Normal de S. Paulo

A informação é reforçada pelo próprio autor que, em um pequeno Prefácio, de apenas 18 linhas dispostas e realçadas por margens amplas na página de abertura do livro, afirma:

A Doutrina que anima estas páginas, professei-as durante mais de dez anos, na Escola Normal de São Paulo. Outros dez anos se passaram e, revendo-as, não sei, ainda agora, como possa mudar. A verdade tem, realmente, o prestígio de sobreviver às modas. Verdade, e não apenas opiniões.

Sai agora, este livro a lume, porque sinceramente creio na utilidade de livros, quando inspirados nas realidades, e concebidos com desinteresse.

Professor, há mais de três décadas, quanto mais envelheço na experiência, mais fico que não pode a educação desviar-se das linhas mestras, como as que se compendiam aqui.

O que não é muito fácil é compreendê-las, e, menos ainda, praticá-las.

Mas educar é cooperar com o Criador no aperfeiçoamento da obra em que primou. (Dória, p. 7, 1933)

Guardadas as diferenças de tom, a maior parte delas derivadas da necessidade de adequação do texto ao gênero didático, e algumas omissões muito significativas de que falarei adiante, o livro mantém-se doutrinariamente fiel às convicções e aos preceitos expressos em *Princípios de pedagogia*. O que nos coloca, já de início, uma questão: o que faz um livro com esse perfil na coleção organizada por um dos principais expoentes do movimento pela Escola Nova no país? Mais do que isso, como compreender que, em 1933, cerca de um ano após o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em situação histórica marcada por acirradíssimas disputas políticas e por não menos acirrados debates em torno da chamada *pedagogia da escola nova*¹³, Fernando de Azevedo tenha escolhido um livro que se confessa fiel a preceitos pedagógicos professados durante mais de uma década, dez anos antes, na cátedra da velha Escola Normal, para integrar uma coleção que se pretendia inovadora¹⁴? Ainda, como explicar que, nesse contexto, *Educação* seja o único Manual de Pedagogia que a série Livros Didáticos inclui, em meio aos inúmeros outros volumes sobre didática especializada nas matérias de ensino? Onde estão as referências às novas teorias e doutrinas pedagógicas que se reivindicavam pertinentes ao campo da pedagogia da escola nova? Onde estão as novas teorias psicológicas que

¹³ A respeito dessas disputas políticas e pedagógicas, ver o clássico livro de CURY (1978); e Carvalho (1989). A respeito dos usos do impresso como dispositivo de luta nessas disputas ver Carvalho (1989b; 1993; 1994; 2000; 2002); Carvalho e Toledo (2000); Carvalho e Biccás (2000).

¹⁴ Sobre a função autoral do editor de uma coleção, ver Toledo (2001) e Carvalho e Toledo (2007).

havam já abalado fortemente a psicologia das faculdades do espírito, tão cara ao autor de *Princípios de pedagogia*? Malgrado alguns dispositivos textuais, a maior parte deles apenas terminológicos, que marcam e indiciam alguma distância dessa psicologia, é ela que ainda dá forma aos princípios doutrinários que estruturam a pedagogia do autor e aos inúmeros preceitos e exercícios que, majoritariamente dirigidos à cultura dessas faculdades, configuram materialmente o livro. Enfim, como compreender a publicação de um livro com esse perfil, em uma das séries da coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, que era integrada por outra série – Atualidades pedagógicas – cuja identidade vinha sendo produzida por múltiplas estratégias de promoção de uma mudança radical na cultura pedagógica dominante no Brasil, fazendo-a acompanhar as mais modernas tendências internacionais em matéria de pedagogia?¹⁵

Não é possível responder a essas perguntas sem enveredar pelos complexos meandros das disputas e alianças políticas que marcaram a vida pública brasileira, e, de modo especial, a paulista, naqueles turbulentos anos da primeira metade da década de 1930. Fazê-lo, sem incorrer em simplificações reducionistas, é tarefa que extrapola as possibilidades deste texto. Se as formulo e registro aqui, é porque entendo que sua simples enunciação permite situar o livro *Educação* no contexto de sua produção e circulação, nos anos 1930.

No mesmo ano em que *Educação* é publicado como espécie de Manual de Pedagogia, na série Livros Didáticos da Biblioteca Pedagógica Brasileira, o livro de um antigo discípulo de Dória, Lourenço Filho, *Introdução aos estudos da Escola Nova*, sai a público já em sua terceira edição. Publicado como volume da coleção Biblioteca da Educação, organizada pelo mesmo Lourenço Filho, para a Companhia Melhoramentos de São Paulo, foi livro muito bem

¹⁵ A respeito da coleção Atualidades pedagógicas, e da importância dos dispositivos editoriais e autorais que conferem identidade a uma coleção, ver Toledo (2001).

sucedido. Com objetivos de sistematização e síntese; estruturado em cinco lições didaticamente expostas e com pouco mais de 200 páginas, foi um sucesso editorial. Nesse formato e com essa estrutura simples, é publicado em primeira edição em 1930 e alcança três edições, com tiragens significativas, no espaço de três anos; revisto, aumentado e depois refundido, será reeditado até 1979, alcançando 13 edições¹⁶.

Como peça central de uma estratégia editorial destinada a promover uma nova cultura pedagógica e a mudar a mentalidade do professorado, *Introdução ao estudo da Escola Nova* punha em cena um modelo editorial de formação docente que tornava obsoleta a prática de compendiar em um único volume – um Manual, como é o caso de *Educação* – os saberes de uma pedagogia geral¹⁷. Diferentemente deste, que se integra na série Livros Didáticos como apenas um dos seus muitos volumes, *Introdução ao estudo da Escola Nova* é a peça central da coleção: é o espaço em que os diversos volumes que a integram se articulam e ganham inteligibilidade, como dispositivos de uma mesma estratégia editorial. Nessa estratégia, os saberes pedagógicos não são compendiados, como é o caso de *Educação*, em um único volume que, materialmente configurado como *Tratado de pedagogia*, se apresenta como corpo sistematizado de saberes e de doutrinas dedutivamente estabelecidos a partir de princípios de natureza científica ou filosófica. Diferentemente deste, *Introdução ao estudo Escola Nova* abre-se em leque para os outros volumes que compõem a Biblioteca de Educação, relacionando os temas neles tratados, prescrevendo modos de lê-los e de utilizar o lido. Nessa estratégia, é a coleção, através dos disposi-

¹⁶ Carlos Monarcha informa que a tiragem da primeira edição é de 12 mil exemplares e que as 13 edições do livro põem em circulação 57 mil exemplares. Cf. Monarcha (1997; 2000). Pelas indicações constantes das capas da 4ª e da 5ª edição fica-se sabendo que a 4ª edição corresponde ao 12º milheiro e a 5ª ao 15º milheiro.

¹⁷ Ver, a respeito Carvalho (2001).

tivos textuais e editoriais que compõem o seu *aparelho crítico*¹⁸, que compendia, organiza e hierarquiza, na forma de um repertório, os saberes pedagógicos reputados necessários ao exercício da docência. Organizados como “pequenos manuais” que condensam “as modernas ideias e práticas da educação”¹⁹, os volumes da Biblioteca da Educação se dispõem como peças indissociáveis de um conjunto harmônico destinado a constituir a cultura pedagógica do professorado. Na lógica que estrutura *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e que preside a organização da Biblioteca de Educação, monta-se um repertório de saberes autorizados, destinados a fundamentar a prática docente. Saberes selecionados e hierarquizados pela avaliação que seu organizador, Lourenço Filho, faz das disposições, expectativas e competências de seu público leitor e dos requisitos que identifica necessários à mudança que programa gradativamente promover “no espírito do professorado quanto à filosofia do ensino”. Promover essa mudança era, para ele, fundamentalmente, conduzir o professor, através da leitura dirigida dos diversos volumes que integram a coleção, a percorrer o caminho que o levasse a abandonar velhas concepções sobre a atividade da criança e sobre o exercício de suas *faculdades*, como as que fundamentam as explicações e os preceitos formulados por Dória, em *Princípios de pedagogia* e em *Educação*. Era levá-los a compreender a verdade sobre a natureza infantil, de modo a que pudessem “praticar realmente a educação funcional” e a realizar, desse modo, a *escola ativa*, em moldes que podemos inferir distintos daqueles propostos por Dória.

Introdução ao estudo da Escola Nova pode ser lido como dispositivo de luta pela hegemonia doutrinária no campo da pedagogia no conturbado cenário político dos anos iniciais da década de 1930: trata-

¹⁸ Para o conceito de aparelho crítico de uma coleção, ver Olivero (1999).

¹⁹ As palavras são de Lourenço Filho, no prefácio do volume VII da coleção. Cf. Proença, A. F., s/d.

va-se de pôr em cena, seletivamente, em linguagem acessível e de modo sistematizado, os novos *sistemas de educação renovada*, exibindo-lhes os fundamentos e fixando-lhes o sentido, de modo a demarcar a sua diferença relativamente à *pedagogia tradicional*, mas também a torná-los palatáveis a seus mais ferrenhos críticos. Assim, enquanto o livro de Lourenço se configura como dispositivo de luta no cipoal das proposições pedagógicas que, concorrentemente, reivindicavam para si o estatuto de pedagogia da escola nova ou da escola ativa, no Manual de autoria de Dória as novas doutrinas pedagógicas não são referidas e a fórmula escola nova não é sequer mencionada. Talvez por isso seja pertinente ler *Educação* como peça de resistência contra o avanço avassalador das novas concepções, métodos e doutrinas que a chamada pedagogia de escola nova – por meio, principalmente, de seu mais empenhado intérprete e propagandista – Lourenço Filho - punha em circulação. A essa empresa de resistência, convinha um gênero discursivo e um vocabulário que produzissem o efeito de convencer o leitor de que a verdade e a solidez dos saberes compendiados no livro era matéria incontroversa, já assentada, fora do campo de alcance qualquer disputa. Convinha, assim, compendiar saberes e preceitos pedagógicos, expondo-os analiticamente, por meio de argumentos de autoridade e exemplos. Convinha operar dissertativamente, aplicando o estilo médio, caracterizado pela propriedade vocabular, pela clareza e pela brevidade das definições, argumentos e exemplos. É assim que *Educação* se configura materialmente como espécie de *Tratado de pedagogia*, como manual que compendia e sistematiza os saberes que estatui necessários ao exercício da docência, amalgamando princípios ditos filosóficos ou científicos a saberes extraídos da experiência de casos considerados de “bom senso” e muita vez de senso comum; como Manual que, na autoridade magistral da enunciação que o constitui como súmula ou compêndio desses saberes, apaga as marcas das circunstâncias históricas específicas que presidiram a sua produção.

Como exemplar desse modelo de configuração do impresso – *Tratado de pedagogia* –, *Educação* se inscreve no processo de constituição e a consolidação da nova linguagem pedagógica que acompanha o nascimento e o acidentado e malfadado processo de institucionalização da pedagogia como ciência no Brasil. Sob o impacto da aposta na cientificização dos saberes pedagógicos, que ganha internacionalmente terreno desde o final do século XIX, esse novo modelo de configuração material do impresso parece talhado a corresponder às expectativas. Ele propõe um também novo padrão de organização, sistematização e hierarquização dos saberes pedagógicos em um *corpus*, de modo a lhes conferir o estatuto de conhecimentos dedutivamente derivados de princípios filosóficos ou de leis cientificamente estabelecidas.

Um *Tratado* é um gênero tradicionalmente didático, que compendia teorias sobre determinado campo de saber, expondo-as analiticamente por meio de argumentos de autoridade e exemplos. Considerado segundo sua forma, o tratado é compêndio ou súmula, que opera dissertativamente, aplicando o estilo médio, caracterizado pela propriedade vocabular, pela clareza e pela brevidade das definições, argumentos e exemplos. A propriedade vocabular relaciona-se imediatamente com a adequação dos termos aos conceitos e objetos do campo do saber específico do tratado e também à exatidão pressuposta nas definições feitas segundo regras lógicas. Quanto à clareza, relaciona-se imediatamente com a utilidade, ou seja, com o didatismo, constituindo o destinatário como tipo racional dotado da mesma capacidade demonstrada pelo sujeito de enunciação do texto, quando se ocupa das matérias de maneira clara e distinta. A brevidade é preceito também adequado à constituição do destinatário, pressupondo a justa medida da adequação útil do discurso aos temas expostos: a brevidade excessiva torna o discurso superficial e obscuro, a extensão excessiva o torna prolixo e tedioso. Neste sentido didático, implí-

cito na sua forma, o tratado é pragmático, pois compõe sua linguagem como ação sobre o destinatário e seu mundo.

Com 437 páginas e encadernação em capa dura, e organizado como um legítimo exemplar de um *Tratado de pedagogia* com as características acima elencadas, *Educação* se divide em cinco partes, de tamanho bastante desigual. Enquanto a terceira e a quarta partes se dividem, respectivamente, em 12 e seis capítulos, ocupando, a terceira, 240 páginas e a quarta, 140, perfazendo ambas, portanto, 380 páginas, as 57 páginas restantes são divididas entre as outras três partes do livro. Dessas páginas, 32 são destinadas à introdução e ao capítulo “Finalidade educativa”, que correspondem à primeira e à segunda partes do livro. São nestas 32 páginas que se assentam os princípios doutrinários que conferem especificidade às concepções pedagógicas do autor e estruturam o livro.

É na introdução, dividida em dois capítulos, que Dória apresenta as concepções pedagógicas que irão estruturar o livro e nortear as doutrinas e os preceitos nele expostos. Nela, o autor não abandona a doutrina exposta e defendida em *Princípios de pedagogia*, mas é outro o tom do discurso que a articula. Nesse discurso, não fala mais um educador entusiasmado com a proximidade de um futuro científico da pedagogia, ciência a que estariam reservados dias de glória, como dizia o autor de *Princípios*. No novo discurso, prevalece o tom cético de quem constata que parecia longínquo, talvez inalcançável, esse futuro; tom discursivo de quem, não sem alguma ironia, observa “eternizar-se a infância” em que ainda então se achava a pedagogia (Dória, p.12, 1933). Mas essas constatações não levam Dória a falar, com a mesma ênfase e entusiasmo de vinte anos antes, da importância das práticas de laboratório ou da necessidade de recorrer a experiências controladas de sala de aula para estabelecer os rumos e os meios da pedagogia. No novo discurso, fala um educador menos convencido da urgência de submeter as práticas de sala de aula ao império da experimentação

científica e mais confiante em um saber de experiência feito, solidamente amparado por um saber dos princípios que o regem.

Para se ser realmente educador, como para se ser clínico de mérito, preciso é, como base, o saber de experiência feito, e, como síntese, o saber dos princípios que o regem. A simples apreensão dos princípios caracteriza o livresco, ou mesmo, o doutrinador, de ação prática quase sempre desastrosa. O mero trato do ofício caracteriza, por outro lado, o empírico que, quando não estude nem observe, termina sempre o rotineiro que enquista, ou marca passo. O que constitui realmente o educador é a conjugação íntima da prática e doutrina, com se elevar do empirismo à ciência, dos fatos concretos aos princípios filosóficos. (Dória, pp. 12-13, 1933)

Assim, convicto da importância dessa conjugação íntima entre prática e doutrina e convencido de que “o conhecimento das leis da educação imprime outra segurança à ação educativa”, Dória lastimava que a pedagogia, entendida como o conjunto sistemático dessas leis, ciência das mais difíceis e útil como nenhuma outra, fosse das mais atrasadas. Mas fazia a ressalva: algumas de suas leis já haviam sido elaboradas com rigor científico. E esclarecia: enunciar algumas delas era o objetivo que se propunha no livro.

É importante observar que, do ponto de vista da exposição didática dos preceitos da pedagogia, era necessário para Dória operar dedutivamente, mostrando como a legitimidade das práticas prescritas no livro decorria de sua consonância às leis da ciência pedagógica que este enuncia. Mas é importante observar também que não é um caminho dedutivo aquele que o praticante (no caso, o professor) deve, segundo o autor, percorrer para agir, deduzindo dessas leis as normas do seu agir particular. Do ponto de vista do praticante, a construção de um saber-fazer pedagógico devia preservar o seu estatuto de “saber de experiência feito”, caminhando em sentido inverso, por indução, indo das práticas à formulação e à compreensão dos princípios que as regem.

Ainda na introdução, Dória destina um capítulo para definir o que é educação. Em tom coloquial, através de exemplos que ape-

lam para a imaginação do leitor, formula passo a passo a sua definição: “Educação é a interferência do homem na formação do homem”, não importa se benfazeja ou malsã (Dória, p. 17, 1933). Em seguida, sempre muito pausada e didaticamente, especifica essa ação de interferência, elencando os elementos que intrinsecamente a compõem: 1) o educando; 2) o educador; 3) a ação educativa; 4) a finalidade educativa; 5) o método. E passa a caracterizá-los de modo abreviado, antecipando explicações que seriam detalhadas ao longo do livro, nas cinco partes que o estruturam. Da caracterização que faz desses elementos na primeira e na segunda parte do livro, interessa-nos aqui reter seletivamente o que diz do método e da ação e finalidade educativas, dada a sua relevância na estruturação do livro e na configuração da pedagogia exposta em suas páginas.

No entender do autor, a ação educativa abrangia uma gama bastante variada de atividades:

Ora são atividades que asseguram a saúde e a resistência orgânica. Ora atividades que corrigem anomalias mentais e ampliam os poderes da inteligência. Ora atividades com que se disciplina a vontade, para os hábitos do bem. Ora atividades que desabrocham em habilidades práticas, as aptidões nativas. Ora, enfim, as atividades que afeiçoam o educando à pátria e à humanidade.

Todas essas atividades e congeneres constituem a ação educativa. Quem a exerce não é só o educador; é mais ainda, o próprio educando. Este não deve ser passivo, senão em fraca medida e raramente (...).

Quais sejam, exatamente, as atividades do educador e as do educando, é que cumpre aos pedagogistas determinar. A pedagogia que não as indicasse, mistificaria, ou nada fôra. Em precisar o que se deve e o que não se deve fazer na educação, é que está o verdadeiro préstimo dessa ciência. (Idem, *ibidem*, p. 19)

Para poder prescrever as atividades adequadas para cada modalidade de ação era necessário, preliminarmente, enfrentar a questão geral da finalidade educativa, questão complexa, “o problema

mais embaraçoso da pedagogia”. Não só entre leigos, mas também entre eminentes professores – julgava Dória – reinava grande confusão acerca do que fazer com o educando. Seria o caso – perguntava - de adaptá-lo ao meio social? De prepará-lo para a vida? De normalizá-lo e superiorizá-lo? Responder a essas questões é tarefa que o autor destina à segunda parte do livro – A finalidade educativa, reservando-lhe minguadas 15 páginas de que tratarei adiante. Antes de examinar a questão, o autor prossegue caracterizando os outros elementos da ação educativa, detendo-se na caracterização do método, o quinto desses elementos, que será objeto de exposição mais detalhada nos seis capítulos em que se divide a quarta parte do livro.

É, sem dúvida, o método, considera Dória, o fator mais decisivo na ação educativa, pois da orientação que ele imprime aos processos empregados pelo educador dependia a “eficiência educativa” (Idem, *ibidem*, p. 20). Para orientar-se segundo o método – prescrevia – o que cumpre, preliminarmente, a todo educador é

conhecer, até saber formulá-las, as leis fundamentais da evolução do corpo e do espírito dos educandos. Sem esse conhecimento, a interferência do educador pode ser a mais ininteligente e desastrosa. Em todos os fenômenos naturais, a intervenção do homem só é eficiente, quando respeita as leis que regem tais fenômenos. É norma idêntica a que se pratica na zootecnia e na agricultura. O educador só logra atingir o que pretende, (...) quando saiba respeitar as leis dos fenômenos em que intervém. Se quer desenvolver, por exemplo, a memória, terá que se subordinar às leis da conservação e da evocação das ideias. Se pretende fazer do educando argumentador sagaz, terá que obedecer, na sua ação, às leis do raciocínio e da lógica. Se quer disciplinar os instintos, para autonomizar a vontade, e moralizar o procedimento, terá que se iluminar nas leis que dominam as deliberações voluntárias. E assim por diante. A ação educativa (...) só valerá coisa que preste, quando se subordine às relações de causa e efeito nos fenômenos da fisiologia ou psicologia, em que se exerça. (Idem, *ibidem*)

Ressalte-se, assim, o que, para Dória, é a característica essencial do método em educação: seu caráter de interferência em fenômenos fisiológicos ou psicológicos (entendidos como fenômenos naturais

regidos por leis), por meio de atividades rigorosamente talhadas para favorecer, intensificar e aperfeiçoar o curso natural do desenvolvimento do educando ou para ortopedicamente corrigi-lo, subordinadas sempre às leis que regem esses fenômenos. Essa compreensão de método é que estrutura o livro, fazendo com que as 240 páginas correspondentes à terceira parte do livro tratem da ação educativa, especificando as atividades que lhe são prescritas, segundo a especificidade dos fenômenos sobre os quais se aplica: a atenção, a memória, os sentidos, o pensamento, a linguagem etc.

É interessante, aqui, exemplificar esse procedimento, apresentando a estruturação dos capítulos relativos à “Educação intelectual” que integram a terceira parte do livro:

“Cap 2 – Educação intelectual; as orientações fundamentais: erudição, cultura e adestramento...55

Cap 3 - O adestramento dos sentidos; condições gerais, e condições específicas. Exercícios de educação visual. Exercícios de educação do ouvido. Exercícios de educação tátil-motora. Deveres dos professores...61

Cap 4 – Cultura da atenção; determinação dos tipos atencionais. Exercícios de atenção voluntária. Deveres dos professores...74

Cap. 5 – Educação da memória; bases psíquicas, objetivas. Exercícios educativos. Deveres dos educadores...83

Cap. 6 – Educação do pensamento. Objetivo: necessidades. Como educar o pensamento. Bases psicológicas do raciocínio. Bases psicológicas da imaginação. Exercícios gerais: educação dos sentidos, o hábito da observação, o hábito das leituras; análise lógica, cultura geral. Exercícios específicos: a) da imaginação: estéticos, industriais; b) do raciocínio: os dedutivos, logicidade, o estudo da lógica. Técnica do ensino...96

Cap. 7 – Formação da linguagem; o que visa. Bases psicológicas; o vocabulário; a gramática, e a lógica. Exercícios: alfabetizantes, os da assimilação, e os da aplicação no falar e no escrever...133 (Idem, *ibidem*, pp. 435-436)

É a mesma compreensão do método como interferência no curso do desenvolvimento de fenômenos naturais, favorecendo, intensificando ou corrigindo esse curso, que confere identidade e es-

trutura a cada um dos diversos capítulos da terceira parte, relativos à atividade educativa. Trata-se, em todos eles, de prescrever exercícios adequados a favorecer, ortopedicamente, o desenvolvimento evolutivo da criança, adestrando-lhe os sentidos, cultivando-lhe a atenção, educando-lhe a memória, desenvolvendo hábitos. É assim que, na pedagogia que o livro de Dória divulga e ensina ao professorado, a atividade educativa se espelha à perfeição na metáfora da ortopedia. Assim é que, por exemplo, no capítulo VI do livro, Educação do pensamento, Dória prescreve:

Ora, o pensamento se desenvolve com a idade e o adestramento. Mesmo sem submetê-lo a exercícios sistemáticos, ele cresce à pura lei da natureza, como cresce o corpo, independente da ginástica. Mas o seu desenvolvimento será muito maior e prestável, se o educador nele intervier, corrigindo-lhe os defeitos, suprimindo-lhe as falhas, ampliando-lhe as forças, orientando-o para mais perfeita realização do seu destino.

Esta intervenção intensificadora e aperfeiçoante é o que se chama educação do pensamento, O que com ela se objetiva, é corrigir e ampliar o poder de imaginar e o poder de raciocinar. (...)

Não se ponha em dúvida a possibilidade desta ortopedia e desenvolvimento. (Idem, ibidem, pp. 96-97)

É também essa mesma compreensão do método como interferência no curso de fenômenos naturais, associada a uma determinada concepção da natureza infantil, que fará do exercício escolar um elemento estruturante dos diversos capítulos que compõem a terceira parte do livro. Na pedagogia nele exposta e ensinada, o exercício é dispositivo metodológico que regula e promove a atividade do aluno, favorecendo e corrigindo o seu desenvolvimento segundo critérios explicitados na segunda parte.

Nas minguadas 15 páginas que compõem a segunda parte do livro, Dória se detém na questão da finalidade educativa. Sempre retoricamente orientado para persuadir, o discurso de Dória didaticamente teatraliza a complexidade da questão, contrapondo argumentos e pluralizando as possibilidades de resposta, para enfim, concluir: “O que a educação procura, é normalizar e superiorizar

os educandos”. (Idem, *ibidem*, p. 26) A resposta, aparentemente consensual e fácil, não resolvia o problema, que é devolvido em nova formulação: o que seria, “verdadeiramente, um homem normal?”. Depois de argumentar contra a identificação entre “média das maiorias e normalidade” e, portanto, de recusar o entendimento de que a normalidade seria extraída da “média ocasional da massa indistinta e amorfa”, pergunta: como atinar com o critério verificador da normalidade humana? (Idem, *ibidem*, p. 27).

É assim, com várias perguntas e muitas respostas inicialmente sustentadas, depois negadas, e com muitos exemplos e contra-exemplos, que Dória vai habilmente conduzindo seu leitor. Como ponto de partida, propõe duas verdades que reputa aceitas por todos: “1°.) o homem quer viver; 2°.) a natureza o dotou, como todos os seres vivos, de órgãos aptos a realizar a vida” (Idem, *ibidem*, p. 29). Em seguida, depois de apelar inúmeras vezes para a imaginação do leitor, povoando-a de delinquentes, imbecis, loucos, dementes e assassinos, figurando a incapacidade do anormal para perceber a lei e para observá-la, seja devido à ausência de inteligência para conhecer as “condições mais elementares da vida”, seja pela fraqueza da vontade em observá-las, Dória conclui:

Esvaziado da inteligência que compreende as leis da vida e da vontade que as observa, o atributo da normalidade ficaria sem conteúdo.

Sem a menor dúvida, pois, normalidade é a capacidade de adaptação às leis da vida. (Idem, *ibidem*, p. 34)

Respondida a questão, a finalidade educativa é fixada e prescrita:

Na educação, o primeiro dever é não anormalizar os educandos, isto é, não os prejudicar. O segundo dever é beneficiá-los, isto é normalizar e superiorizar, corrigindo as imperfeições, e ampliando as normalidades que os educandos tiverem. (Idem, *ibidem*)

Do que se segue uma nova pergunta – como normalizar e superiorizar os educandos? (Idem, *ibidem*) – que é minuciosamente respondida nos 12 capítulos da terceira parte que detalham as orientações fundamentais da ação educativa em suas diferentes moda-

lidades, especificando os exercícios adequados a promovê-la; e retomada sob outro ângulo nos seis capítulos que compõem a quarta parte, sobre o método de ensino. Como o ideal posto pela finalidade educativa

gira em torno da ideia de normalidade, e, como esta ideia, ou capacidade de adaptação às leis da vida, se compõe de inteligência suficiente a compreender aquelas leis, e vontade resoluta em segui-las, claro está que um dos propósitos da educação é corrigir e desenvolver a inteligência. (Idem, *ibidem*, p. 35)

Dória considerava que desenvolver e corrigir a inteligência era tarefa que devia ser desdobrada em uma multiplicidade de exercícios, diversificados segundo o seu objeto de intervenção: a memória, a atenção, a percepção, a linguagem etc. No entendimento do autor,

inteligência é atenção inconstante ou voluntária, superficial ou penetrante; é memória pronta ou tarda, duradoura ou fugaz; é percepção rápida ou vagarosa, segura ou falha; é imaginação fecunda ou estéril, original ou vulgar; é linguagem abundante ou escassa, expressiva ou obscura; é raciocínio lógico ou sofisticado, genial ou comezinho. É toda uma atividade de análises e associações que se entrelaçam e se complicam. Todas essas atividades intelectuais se corrigem e se desenvolvem mediante exercícios que lhes respeitem as leis. É a educação intelectual, que se explicará em capítulos posteriores. (Idem, *ibidem*, p. 35)

A finalidade educativa exigia, assim, a multiplicidade de exercícios de educação intelectual, de que o livro se ocupará em 6 dos 12 capítulos que compõem a terceira parte. Mas, normalizar e superiorizar os educandos era programa que, no entender de Dória, se decompunha em vários outros, modulando-se segundo objetivos de educação moral, física, profissional, econômica e cívica. De todos eles o livro vai tratar, reservando, para cada um, pelo menos um dos 12 capítulos da terceira parte. Entre eles, a educação moral recebe tratamento diferenciado, já que corrigir e desenvolver a vontade era fundamental para normalizar e superiorizar o educando, embora a maior parte do trabalho de educação da vontade se realize na própria ação de educação da inteligência, pois:

a vontade é uma resultante da inteligência e da sensibilidade. Se a inteligência estiver formada, resta, para educar a vontade, a formação sentimental, a disciplina dos instintos, o hábito de realizar emoções que se tenham por boas. Os defeitos da vontade podem ser corrigidos, assim como pode ser firmado o hábito das deliberações inflexíveis dentro do respeito às leis da vida. É a educação moral, que terá o seu capítulo próprio. (Idem, ibidem)

A centralidade do exercício escolar no campo normativo da pedagogia foi por mim apontada em artigo (Carvalho, 2001) no qual sustentei que, no campo das concepções e proposições da pedagogia moderna que circulou no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas republicanas, o exercício escolar é espécie de pauta musical que modula, dosa, aprimora e imprime ritmo à “natural atividade da criança, articulando-se a todo um repertório de convicções e saberes: a crença na eficácia incontestada dos processos de ensino intuitivo; concepções acerca da natureza infantil formuladas nos marcos de uma psicologia das faculdades mentais; a aposta na pedagogia moderna como corpus de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar a escola de massas, organizando o ensino simultâneo em classes numerosas. Nesse artigo, eu me referia, particularmente, a um relatório de Gabriel Prestes como diretor da Escola Normal (Prestes, 1896). Em Educação, esse mesmo repertório está presente, mas a lógica que configura a apropriação que Dória faz dele é distinta. Ela não é mais derivada de uma concepção da pedagogia como arte de ensinar; é, antes, a lógica determinada pela compreensão do autor acerca do estatuto científico da pedagogia.

Dória também se move nos marcos da psicologia das faculdades mentais e por isso faz do exercício escolar a ferramenta principal de desenvolvimento, aprimoramento e correção da natureza infantil. Apesar de ter sido publicado alguns poucos anos depois de Anísio Teixeira e Lourenço Filho terem tornado públicas suas críticas a essa psicologia e à pedagogia dela decorrente, Educação não se desloca do campo normativo em que essa psicologia permanece subjacente. No livro, talvez devido a essas críticas, o termo faculdade, frequente em *Princípios de pedagogia*, é banido do vocabulário. Mas, por maior que tenha sido o cuidado do autor em distanciar-se da psicologia referida, não se pode negar que, no livro, o exercício escolar permanece pensado, proposto e valorizado como recurso capaz de alcançar um

duplo objetivo: instruir e desenvolver as “faculdades naturais da criança”²⁰. Por essa razão, não é possível deixar de considerar *Educação* como livro em que são expostas, explicadas e de algum modo legitimadas (dadas sua autoria e a coleção editorial de que é parte) concepções psicológicas e pedagógicas que escolanovistas como Anísio Teixeira e Lourenço Filho avaliavam, naqueles primeiros anos da década de 1930, fundamental combater.²¹

Desse modo, malgrado os estreitos e evidentes vínculos, profissionais e pessoais, que Dória manteve com o núcleo do grupo que a historiografia educacional convencionou chamar de Pioneiros da Educação Nova; malgrado também as muitas afinidades ideológicas que o vincularam a alguns dos principais integrantes desse grupo,

²⁰ Embora pertinente, não é possível, nos limites deste texto, analisar o livro *Psychologia*, também de autoria de Sampaio Dória. Quando *Educação* é publicado, em 1933, *Psychologia* já alcançara a sua quarta edição. Publicado como sétimo volume da mesma série – Livros didáticos – e da mesma coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira – que edita *Educação*. Talvez avesso às polêmicas teóricas que se instalavam no campo da pedagogia, o autor adverte, no prefácio: “Esse livro é o sumário das lições de psicologia que, no decurso de quase dez anos, professamos na Escola Normal de São Paulo. Não compusemos um tratado erudito sobre esta matéria. O que projetamos, foi apenas um compêndio de iniciação em psicologia. Na execução deste projeto, evitamos o processo de apurar a verdade no debate das teorias. No ensino aos que começam, deve-se investigar a verdade na observação dos fatos. O método intuitivo analítico é definitivo em didática. Não vai nisto repulsa ao que os outros pensam sobre o assunto que se estuda. Mas, como processo didático, preferimos, à exposição de doutrinas que se chocam, determinar e orientar a observação pessoal dos estudantes. As opiniões alheias servirão para ilustrar o assunto, para desbravar o terreno que se observa, para estabelecer a presunção da verdade. Mas nunca para a descobrir e a fixar. Só vencida a fase de iniciação, vem a propósito o estudo aprofundado e largo dos debates e teorias que sobrevivem aos séculos”. (Dória, pp. 5-6, 1932)

²¹ Para citar apenas o exemplo de Anísio Teixeira, registre-se aqui o empenho deste, apenas retornado da viagem que fez, em 1927, aos Estados Unidos, na qualidade de diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, de dar publicidade às suas observações de viagem, fazendo-as editar em livro que manda distribuir pelas escolas baianas, no intuito de “despertar um interesse concreto pela revisão de nossas próprias concepções” educacionais. Com esse objetivo, publica *Aspectos americanos de educação*. No livro, criticando a teoria das faculdades mentais recorre a Dewey, afirmando que o “processo educativo é um contínuo processo de crescimento e desenvolvimento tendo como fim uma maior capacidade de desenvolvimento e crescimento”. Tal concepção deveria, no seu entendimento, ser contraposta a diversas noções vigentes: à “noção meramente privativa de imaturidade, à noção de educação como o ajustamento estático a um ambiente fixo ou à noção de hábito rígido e imutável...” Todas essas noções se filiariam ao “falso conceito de desenvolvimento e crescimento”, como movimento para um alvo ou finalidade fixa. Cf TEIXEIRA (1928)

julgo importante registrar que as concepções pedagógicas expostas em Educação têm enorme afinidade com aquelas combatidas por alguns dos mais entusiastas e empenhados integrantes desse grupo – como foi o caso de Lourenço Filho²² e Anísio Teixeira. Para este, por exemplo, era fundamental criticar a teoria das faculdades mentais, repudiando os exercícios escolares nela referendados como espécie de “treino do ginasta para adquirir certa e determinada habilidade”, e opondo-lhe as concepções de Dewey, que aboliam a “distinção arbitrária entre atividade e capacidade e os seus respectivos objetos” (Teixeira, pp. 24-25, 1928).

Na diretoria da Instrução Pública: Sampaio Dória, reformador
A política escolar republicana
em São Paulo e a Reforma Sampaio Dória

Na produção historiográfica sobre educação no Brasil, o nome de Sampaio Dória está associado à reforma da Instrução Pública que ele promoveu, no Estado de São Paulo, em 1920, e que ficou conhecida como Reforma Sampaio Dória. Nessa historiografia, é recorrente a afirmação de que essa reforma pôs em xeque o modelo escolar que a política republicana paulista havia institucionalizado. Por isso, é impossível deixar de referir aqui à prática de Sampaio Dória, particularmente às suas iniciativas de reforma da instrução pública, ao modelo escolar instituído em São Paulo nas primeiras décadas republicanas, às opções políticas nele pressupostas e às concepções pedagógicas que nortearam sua institucionalização.

No regime federalista instaurado com a proclamação da República, prevaleceu o entendimento, em vigor desde o Império, de que as providências relativas à normatização do ensino secundário e superior deveriam ser de estrita competência do Governo Federal, reservando-se aos estados a responsabilidade de organizar o ensino primário, profissional e normal. Essa seria, segundo Jorge Nagle,

²² A respeito do empenho de Lourenço Filho em promover uma transformação radical da cultura pedagógica do professorado, ver, especialmente, sua correspondência a João Hippolito da Costa, in Carvalho (2000; 2001; 2002).

uma das razões mantenedoras do chamado dualismo do sistema escolar brasileiro, traduzido muitas vezes na contraposição entre as escolas de ‘elite’ – secundária e superior – e as escolas do ‘povo’, primária e técnico-profissional.

Nessa modalidade de repartição de competências, o Governo Federal estabelece padrões para as escolas secundárias e superiores de todo o país por meio de dispositivos legais²³ cujo escopo principal foi “retirar da escola secundária o seu caráter de um curso de preparatórios e assim transformá-la numa escola verdadeiramente formativa” (Nagle, pp. 266-278, 1977).

A dualidade de sistemas que caracteriza o processo de institucionalização da escola no Brasil, associada à autonomia dos estados garantida pelo regime federativo determinou que a construção dos sistemas públicos de ensino “popular” fosse empreendimento confinado às iniciativas políticas dos governos estaduais. Do que resultou uma grande disparidade regional, em que os estados dotados de maior poder econômico e político foram muito mais bem sucedidos na montagem do aparelho escolar republicano.

Esse foi o caso do Estado de São Paulo, cujos governantes, representantes de parcela do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino que pretendiam fosse modelar. É assim que a escola paulista é, estrategicamente, erigida signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionou como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar, em duplo sentido: na lógica que presidiu a

²³ Esses dispositivos foram: Reforma Benjamim Constant (decreto nº. 981, de 1890); Reforma Epitácio Pessoa (decreto nº. 3890, de 1901); Reforma Rivadávia Correa (decreto nº 8659, de 1911); Reforma Carlos Maximiliano (decreto nº. 11.530, de 1915); Reforma Rocha Vaz (decreto nº. 16.782-A, de 1915); e o decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro (decreto nº. 14343, de 1920). Cf. a respeito Nagle, pp. 277-282, 1977.

sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados.

Proclamada a República, a escola foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o progresso. Como signo da instauração da nova ordem, a escola devia fazer ver. Para fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes - tudo devia ser dado a ver, de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o progresso que a República instaurava.

É com a chamada Reforma Caetano de Campos que se institui a lógica que preside a institucionalização do modelo escolar paulista. Na Escola Modelo (anexa à Escola Normal criada pela reforma) os futuros mestres podiam “ver como as crianças eram manejadas e instruídas”. Desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas é que se esperava a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimentos de vigilância e orientação acionados nos dispositivos de Inspeção Escolar produziam a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar. Fazendo o progresso da educação depender de novos métodos e processos de ensino e o domínio desses métodos e processos, da experiência de vê-los em execução, as primeiras iniciativas republicanas organizaram-se em torno da instituição da Escola Modelo. Nessa escola, instituição que deveria ser o “coração do estado”, revelar-se-ia, “aos olhos dos futuros professores, o mundo, novo para eles, do ensino intuitivo”. É assim que a montagem do sistema público de

ensino paulista no início da República leva às últimas conseqüências o primado da visibilidade. Os processos intuitivos, em constante aperfeiçoamento na Alemanha, na Suíça e nos Estados Unidos, eram considerados a base do que era entendido e proposto como ensino moderno. Disciplina do espírito pela seleção e dosagem adequada dos “fatos que devem ser explicados” à psicologia infantil, o ensino intuitivo repetia “o processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual - a intuição”. (Campos, 1891, *apud* Rodrigues, pp. 197-200, 1930)

O método intuitivo era a pedra de toque na organização do sistema de ensino paulista porque trazia a possibilidade de recapitular, no indivíduo, “o processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual”, conquistando para o indivíduo os benefícios que a ciência trouxera para a humanidade e, através deles, as condições para o exercício da cidadania. Já que a mudança de regime havia entregue “ao povo a direção de si mesmo”, nada era mais urgente, ponderava Caetano de Campos, que “cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer”. Tal empresa não podia se restringir ao ensino primário. Se este era importantíssimo por desenvolver na criança “o hábito de refletir antes de enunciar, a ciência de aproveitar o tempo (...) e sobretudo o amor ao trabalho”, tal formação não era suficiente para formar cidadãos. Para formá-lo adequadamente, o ensino deveria ser “completo, inteiro em todos os conhecimentos indispensáveis à vida, enciclopédico por assim dizer...”. Não era admissível “apagar o facho que deve conduzir a criança para o grande templo da vida”, terminado o ensino primário. Não quando os primeiros anos de escolaridade já tivessem desenvolvido na criança o hábito de pensar e sua curiosidade já houvesse sido despertada. Os conhecimentos científicos ministrados na escola secundária deveriam ser a base da educação. O conhecimento do mundo físico constituía-se na “melhor disciplina mental”, as-

sim como o hábito de experimentar era garantia de “formação de um homem apto em todos os sentidos” (Idem, *ibidem*).

Fornecer tal ensino inteiro, completo, de base científica, condição efetiva da cidadania plena, é o que era entendido e proposto como tarefa republicana. Isto porque a República precisava trazer ao povo a redenção da ciência. Tratava-se de “afastar o sofisma, rechaçar o preconceito, fustigar o obscurantismo, seja qual for sua procedência”. O que implicava instruir o povo “largamente, proficientemente, como quem precisa governar-se a si, e poder governar outros povos, se a ocasião o exigir.” A difusão desse ensino de base científica demandava tempo e exigia um complexo e articulado programa. Era preciso, primeiro, formar professores capazes de ministrar esse ensino, criando escolas-modelo, de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal. Era preciso preparar os professores, familiarizando-os com “os processos que os naturalistas empregam para a obtenção da verdade científica”. Por isso, havia “muito que fazer na criação de bons moldes, muito livro a escrever, muita noção a adquirir”. A cidadania efetiva dos brasileiros ficava postergada para o futuro, na tessitura dos moldes pedagógicos com que a República se anunciava. Caetano de Campos dizia: “É preciso não perder tempo porque devemos andar devagar” (Idem, *ibidem*). A cidadania plena dos paulistas ficava assim postergada para um futuro mais ou menos próximo, na dependência de complexas e talvez morosas providências pedagógicas.

Essa ambição e esse vagar da política escolar republicana em São Paulo suscitam a pergunta: quem é, no discurso republicano, o cidadão que a República tem o *dever* e o *interesse* de educar? A resposta não pode deixar de levar em conta a aposta da oligarquia cafeeira paulista na imigração como recurso civilizatório de branqueamento da população. Essa aposta mostra a outra face da ênfase republicana na importância da escola para a nova ordem política, ressignificando as profissões de fé dos primeiros republicanos.

Só assim os projetos de um Caetano de Campos e de tantos outros republicanos que, eloquente e reiteradamente, afirmaram, com palavras e atos, sua fé no poder liberalizador e democratizador da educação podem ter sua extensão aquilatada.

Observa Alfredo Bosi que, com a política imigrantista, resolve-se o problema do trabalho assalariado, mas não a questão do escravo, a questão do negro: “Para este, o liberalismo republicano nada tinha a oferecer” (Bosi, 1988). O que tinha a República instituída a oferecer às populações que a política imigrantista degradava a condições miseráveis ao reproduzir continuamente uma força de trabalho excedente? Alijando enormes contingentes populacionais do processo produtivo e otimizando as condições de expropriação do trabalhador incorporado no processo pelos fluxos imigratórios constantes – como tem sido pontuado na bibliografia sobre a constituição do mercado de trabalho livre em São Paulo – tal política exhibe os limites da cidadania possível na República instituída. Neste contexto, adquire maior precisão a pergunta: quem era, no imaginário republicano, o cidadão que a República teria o dever e o interesse de educar? Estariam todas essas populações, degradadas à miséria, excluídas *a priori* dos benefícios das luzes educacionais?

Em estudo sobre o negro no imaginário das elites brasileiras no século XIX, Célia Azevedo mostra como se consolidou na Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo, no início da década de 80, o imigrantismo. Acompanhando os debates parlamentares nos anos 70 e 80, a autora mostra como o

imigrantismo, bem como a formulação correspondente de seu ideário racista, emerge tal qual uma arma ou instrumento político manejada contra os negros, adversários temidos do cotidiano passado, presente e futuro, e cuja resistência disseminada, e por isso mesmo difícil de ser coibida, objetivava-se de alguma forma neutralizar, substituindo-os por uma massa de imigrantes brancos. (Azevedo, 1987)

As medidas tomadas para sustar a “onda negra” – “imagem vívida do temor suscitado pela multidão de escravos transportados

do norte do país para a província no decorrer das décadas de 1860 e 1870” (Idem, *ibidem*) - bem como para promover a imigração eram veementemente defendidas nos debates parlamentares por insistente caracterização do negro como raça inferior, incapaz para o trabalho, propensa ao vício, ao crime e inimiga da civilização e do progresso. A partir do início da década de 80, quando o imigrantismo se consolida, o tema do aproveitamento do nacional, intensamente debatido dentro e fora do Parlamento durante todo o século, é posto de lado. A imigração europeia é, então, a alternativa escolhida,

dando vazão aos sonhos de trocar o negro pelo branco, de transformar a ‘raça brasileira’ e, no caso de São Paulo, de valorizar as tão decantadas qualidades ‘viris’ dos paulistas, tornando-a, no futuro, uma província branca, capacitada, conseqüentemente, para um franco progresso e desenvolvimento. (Idem, *ibidem*)

O imigrantismo propunha não somente a troca do negro pelo branco nos setores fundamentais da produção como também arquitetava um projeto de regeneração e capacitação para trabalho, cujo instrumento era a miscigenação de que se esperava um desejado branqueamento moralizador das populações negras e mestiças. Esse racismo pressuposto na aposta imigrantista delimitava a extensão do conceito de cidadão articulado nos discursos em que educação, cidadania e República constituíam um trinômio indissociável. Neles, cidadania era conceito não extensível aos negros recém-libertos e a todo um contingente de mestiços sem lugar no mercado de trabalho que se formava. Do que decorria um modelo restrito de generalização da escola popular.

É esse modelo que começa a entrar em crise no final dos anos 1910, anunciando o colapso do pacto oligárquico que, até então, vinha sustentando a República. É então que o intento de expandir a escola, “nacionalizando” as populações operárias rebeldes à ordem republicana instaurada e incorporando populações até então marginalizadas, exhibirá os limites do modelo escolar republicano

que vinha se institucionalizando no Estado de São Paulo. No seu lugar, uma nova economia de providências políticas se instaura na linguagem das cifras e na urgência das metas de reforma da instrução pública. É assim que, no discurso que promove a Reforma Sampaio Dória, em 1920, um novo personagem vem à cena: um brasileiro doente e improdutivo, peso morto a frear o progresso, substitui a figura do cidadão abstrato, alvo das luzes escolares, até então dominante no discurso educacional republicano. O novo cidadão não é mais invocado para officiar no augusto templo da ciência. Basta-lhe o manejo cívico do alfabeto.

A reforma: o que todo cidadão deve saber

Em estudo sobre a formação do mercado de trabalho livre em São Paulo, Lúcio Kowarick observa que o tema da valorização da desacreditada mão de obra nacional é retomado num momento em que, com a Primeira Grande Guerra, os fluxos imigratórios contínuos sofrem corte brusco. É nesse contexto que a meta de “organizar o trabalho nacional” passa a ser prioridade política, incorporando, com o concurso da escola, as populações brasileiras até então marginalizadas. Regenerar essas populações, agora representadas como núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas e “nacionalizar” o imigrante passam a ser os lemas, inicialmente, de campanhas pela alfabetização e, depois, pela educação integral, que se organizam nos grandes centros urbanos.

A questão da organização do trabalho nacional passa então a se formular em termos diversos daqueles que haviam predominado no fim do século XIX. As teses racistas, que haviam sido articuladas em defesa da imigração, embasando práticas excludentes de participação do liberto no mercado de trabalho dos setores mais dinâmicos da economia nacional, são agora reformuladas. Tais expectativas, articuladas também como política de exclusão do liberto, na aposta racista e moralizadora de que a tão decantada operosidade do imigrante

acabasse por erradicar a vadiagem nacional, ruíam. As greves operárias marcavam a figura do imigrante como presença também incômoda a “fermentar de anarquia o caráter nacional”. O imaginário político sobre o imigrante deixa de ser marcado pelos signos de operosidade, vigor e disciplina que haviam enleado os promotores da imigração no fim do século XIX, alimentando-lhes as expectativas de progresso. É assim que, sob o impacto das greves operárias de 1917 e 1918, ruem os mitos sobre a operosidade natural da raça branca e sobre os efeitos regeneradores da imigração em larga escala. Se a cor da pele permanecia assombrando os novos intérpretes do Brasil que entram, então, em cena, ganhava força entre eles a ideia de que a educação era fator mesológico determinante no aperfeiçoamento dos povos, sobrepujando os fatores raciais. Operava-se, assim, uma mutação importante nas representações por meio das quais era formulada a *questão nacional* e os meios de equacioná-la. Para os novos intérpretes do Brasil, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem em que era formulada a questão nacional²⁴, passam a ser relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a *regeneração* das populações brasileiras. As imagens do negro e do mestiço como “vadios” continuam a inquietar esse imaginário, mas deixam de ser o signo de uma incapacidade inamovível para o trabalho livre. O liberto e seus descendentes permanecem estigmatizados como criaturas primitivas e por isso propensas à vadiagem. Mas esta passa a ser também o resultado da incúria política de abolicionistas e republicanos que não os teriam adestrado para as imposições da liberdade.

É nesse quadro cultural, econômico e político que a incorporação das populações excluídas pela lógica perversa que pôs em cena a política imigrantista se configura como problema posto para a escola²⁵. Não é outro o sentido da “descoberta” de um homem

²⁴ Cf. Schwarczs (1993).

²⁵ Cf. Kowarick (1987); Carvalho (1989).

brasileiro representado como doente, apático e degenerado, mas virtual trabalhador dócil e produtivo, feita pelos *entusiastas da educação*²⁶. É assim que a escola começa a se impor como recurso consistente de incorporação generalizada das populações à ordem social e econômica. A primeira e mais controvertida das iniciativas nessa direção foi sem dúvida a reforma promovida em São Paulo, em 1920, a partir de projeto de lei elaborado por Sampaio Dória. Nela, o analfabetismo passa a ser a marca da inaptidão dos povos para o progresso. Era ele a causa da existência das populações que “mourejavam no estado, sem ambições, indiferentes, de todo em todo, às cousas e homens do Brasil”. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de política educacional.

É assim que novas prioridades políticas se instauram no discurso educacional, legíveis na linguagem das cifras e na urgência das metas de reforma da Instrução Pública. Implode-se, assim, a lentidão pressuposta na lógica com que os republicanos históricos esperavam institucionalizar uma escola capaz de formar o cidadão tal como entendiam necessário. É assim que, marcando distância relativamente ao vagar preconizado por Caetano de Campos, o relatório apresentado em 1918 por Oscar Thompson, então diretor geral da Instrução Pública do Estado, ao secretário do Interior, Rodrigues Alves, valia-se, de modo então pouco usual, da linguagem de cifras e da urgência das metas:

A evolução do ensino público paulista, já no que toca aos seus métodos educativos, já no que se refere à sua difusão por todos os 196 municípios do estado, acresceu ao estudo grandes e importantes problemas que exigem solução pronta e rápida: 232.621 crianças frequentaram escolas em 1918; 247.543 em idade escolar não frequentaram escolas públicas ou particulares conforme atesta a estatística.

²⁶ Alude-se aqui à expressão cunhada por Nagle para designar o movimento em favor da educação tal como se articula em uma de suas configurações, nos anos vinte. Cf., a respeito, Nagle (1976; 1977). Para uma ressignificação da expressão, cf. Carvalho (1998), especialmente, cap.3.

É assim também que, na lógica da Reforma Sampaio Dória, deflagrada em 1920, mensurar e erradicar rapidamente o analfabetismo são a nova prioridade na hierarquia das providências de política educacional.

“Que fazer para educar esses milhares de menores que, crescendo analfabetos, constituirão elementos negativos do nosso progresso?”

A pergunta acima, formulada por Thompson em 1918, em Carta Circular da diretoria geral da Instrução Pública, foi respondida por Sampaio Dória em carta aberta. Dessa resposta, teria resultado a nomeação de Dória para o cargo de diretor geral, em 1920. Na carta-resposta, o futuro reformador da instrução pública paulista apresentava sugestões de mudanças no aparelho escolar do estado, justificando-as pela reiteração da urgência de medidas capazes de extinguir o analfabetismo:

Hoje não há quem não reconheça e não proclame a urgência salvadora do ensino elementar às camadas populares. O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. (...) O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça. (Dória, p. 15, 1923)

Assim, alçando o analfabetismo à “questão nacional por excelência” e priorizando a extensão da escola às populações até então marginalizadas, é que se anuncia, em São Paulo, a tão controvertida Reforma Sampaio Dória²⁷. Estabelecida pelo Decreto 1750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925, a reforma teve o curso de sua implantação alterado pela exoneração de Sampaio Dória, em abril de 1921. Como observa Antunha, sua importância deve ser aquilatada não

pelos inovações introduzidas, nem mesmo pelos seus resultados práticos, concretos, mas, sobretudo, pela agitação de ideias que pro-

²⁷ Para um estudo abrangente da reforma e, especialmente, sobre as suas principais medidas, ver Antunha, 1976.

vocou (...) e pelo impacto que causou no desenvolvimento da história da educação paulista. (Antunha, p. 236, 1976)

Por isso, importa aqui falar de sua arquitetura, do seu significado como programa de erradicação do analfabetismo e de formação do cidadão formulado por seu arquiteto e idealizador, Sampaio Dória.

Na nova lógica em que a alfabetização aparece como “a questão nacional por excelência”, o imigrante de que os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da “raça brasileira” passa a ser visto como ameaça ao “caráter nacional”. Erradicar o analfabetismo era a única solução ao dilema: ou o Brasil manteria “o cetro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos” ou seria “dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele aflui” (Dória, p. 15, 1923).

A solicitação de Thompson e a resposta de Sampaio Dória não podem ser compreendidas se dissociadas da militância de ambos na Liga Nacionalista de São Paulo. É mesmo possível considerar, como o faz Medeiros, que a Liga tenha tido enorme peso político na nomeação de Dória, que teria sido alçado ao posto de diretor geral da Instrução Pública com seu apoio e de certa forma encarregado de promover o combate ao analfabetismo, como seu representante autorizado. Qualquer que tenha sido o grau de apoio dado pela Liga à Dória, não é possível deixar de reconhecer a enorme afinidade entre o programa da Liga e as orientações que acabaram por ser dominantes na reforma.

É, sem dúvida, como militante da Liga Nacionalista de São Paulo, que o professor da Escola Normal da capital, Sampaio Dória, é nomeado diretor geral da Instrução Pública, em 1920. No cargo por apenas alguns meses, tempo majoritariamente consumido com a preparação da reforma e com a elaboração do projeto que a implementou, Dória promove uma das mais controversas reformas da Instrução Pública no Brasil republicano. Em consonância com a pregação da Liga, o reformador entendia a

educação popular como condição do exercício da democracia. Por isso, tratou de encontrar uma estratégia de generalização da escola, propondo a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos. Alçando o analfabetismo ao estatuto de “questão nacional por excelência” e, por isso, priorizando a extensão da escola às populações até então marginalizadas, capitalizava o que, no seu saber de pedagogo, avaliava ser garantia de sucesso da reforma: a crença na eficácia de um programa de formação do cidadão desde que baseado no método de intuição analítica. Aliava a essa crença os objetivos cívicos da Liga Nacionalista de São Paulo de que era membro fundador e militante. E, assim, fundindo as convicções políticas e pedagógicas de seu idealizador e arquiteto, o projeto de reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos. Fazendo-o, pretendia condensar o programa republicano de formação do cidadão em um programa de educação básica capaz de alcançar cinco objetivos primaciais: dar ao aluno o domínio dos instrumentos básicos de conhecimento, que o capacitassem a dar prosseguimento à sua própria educação científica; educar os sentidos, base do desenvolvimento infantil e do processo de aquisição do conhecimento; educar a inteligência, desenvolvendo a capacidade de raciocinar; educar a vontade, criando hábitos de conduta moralizados e cívicos; promover a cultura física, educando o corpo através de exercícios e atividades adequadas.

Falando a linguagem das cifras e das metas quantitativas informadas pelo recenseamento escolar que realizou, a reforma sintetizou esse programa em uma fórmula que pretendeu condensá-lo em uma formação básica de 2 anos, extensiva a toda a população do estado. Nessa fórmula, a escola primária obrigatória de dois anos deveria ser:

- 1º. instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever;
- 2º. educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos;
- 3º. educação inicial da inteligência no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade; 4º. educação moral e

cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5º. educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos. (Antunha, 1976)

A aposta de Dória na capacidade da reforma de realizar esse ambicioso programa de formação do cidadão no exíguo tempo de dois anos de escolarização básica era decorrente de suas convicções pedagógicas. Como vimos, Dória estava convencido de que o único método de ensino adequado era o que chamava de “método de intuição analítica”. O mérito desse método residia, principalmente, na sua eficácia para “desenvolver a capacidade de conhecer, pelo fecundo contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas” (Dória, 1923, p. 63). A rigor, o modo como Dória se apropriou da psicologia do seu tempo, pensando o processo de formação basicamente como educação, cultura e adestramento das faculdades naturais da criança – a inteligência, a sensibilidade e a vontade – é que fundamenta essa aposta.

Reproduzir no processo de formação do aluno o percurso da evolução da humanidade, enfatizando a extensão dos conteúdos ensinados na escola deixava, assim, de ser uma questão pedagógica central. A aposta política na fórmula de um ensino básico condensado em dois anos era, também, aposta pedagógica na eficácia do *método de intuição analítica*. Segundo esta aposta, dois anos de formação básica pareciam ser suficientes para que o aluno exercitasse as suas “faculdades perceptivas”, intelectivas e volitivas, desenvolvendo a sua capacidade de conhecer e de agir moralmente.

Entendendo que “a origem primária de toda a capacidade de conhecer é contato da inteligência cognoscente com as coisas a conhecer” (Dória, p. 43, 1923), Sampaio Dória invertia o programa que Caetano de Campos havia derivado também de concepções sobre o ensino intuitivo. Para este, como se viu, o ensino intuitivo, que deveria ser a base da formação do cidadão republicano, era um ensino longo e enciclopédico, capaz de fazer com que o aluno reproduzisse, no percurso de sua aprendizagem, o

processo de evolução do conhecimento humano. Em Sampaio Dória, a lei da recapitulação abreviada também fornece o fundamento de seu programa de formação do cidadão. Mas a urgência dos prazos e das metas do programa de extensão da escola popular redefine a questão, tornando mais abreviado o processo de recapitulação da evolução do conhecimento humano. Ele se convence de que as vantagens do método de *intuição analítica* não se esgotavam na sua capacidade de “fazer conhecer” sempre e quando estivesse o aluno em situação escolar de aprendizagem. A capacidade do método, utilizado nos anos iniciais de escolarização, tinha o mérito, – pode-se inferir – de capacitar a criança para futuras aprendizagens, não necessariamente nos bancos escolares. Ou seja, para Dória, formar o cidadão não era dotá-lo de um conhecimento enciclopédico, mas formá-lo desenvolvendo sua capacidade de conhecer, sentir, querer e agir como tal.

Nessa proposta política e pedagógica, a ênfase na extensão dos conteúdos ensinados na escola deixa de ter primazia. Pode-se afirmar que, de algum modo seduzido pelas novas representações sobre a criança e sua aprendizagem que os adeptos da chamada *pedagogia da escola nova* punham em circulação, Dória também deslocava, como estes, a ênfase pedagógica, dos conteúdos do ensino para as práticas de aprendizagem. Mas, nesse deslocamento, permanecia fiel à velha psicologia das faculdades do espírito. Deslocar-se para as práticas de aprendizagem era ainda, para ele, manter-se aferrado a uma pedagogia como aquela que, alguns anos mais tarde, Anísio Teixeira criticaria como “treino do ginasta para adquirir certa e determinada habilidade”, ignorante das concepções de Dewey, que aboliam a “distinção arbitrária entre atividade e capacidade e os seus respectivos objetos” (Teixeira, pp. 24-25, 1928).

Concebida nos marcos da pedagogia spenceriana – modelo pedagógico assentado no tripé: educação intelectual, educação moral e educação física, a reforma sem dúvida incorporou as metas das

Ligas Nacionalistas que, desde meados da década 1910, promoviam intensa mobilização urbana em torno do alistamento eleitoral, do voto secreto, da alfabetização e da cultura cívica como instrumentos de combate às oligarquias e de consequente republicanização da República. Mas não é possível esquecer que, na arquitetura da reforma, Sampaio Dória certamente capitalizou o que, no seu saber de pedagogo, entendia ser a base de toda a aprendizagem, arriscando uma resposta pedagógica a um desafio político, que era também pedagógico: apostou na fórmula de uma formação básica para a cidadania condensada em dois anos. Segundo essa aposta, dois anos de escola, se bem aproveitados e metodologicamente bem conduzidos, pareciam ser suficientes para formar o cidadão, exercitando as suas “faculdades perceptivas” e desenvolvendo a sua capacidade de conhecer e agir moral e civicamente.

Fazendo seus os objetivos de instrução e educação cívica da Liga Nacionalista de São Paulo, Dória sem dúvida fez da alfabetização uma bandeira cívica e política de apelo justificativo em prol da reforma. Implantou também medidas de erradicação do analfabetismo que eram especialmente controversas por incidirem justamente na reformulação do modelo escolar republicano paulista, centrado, como vimos, na função pedagógica da escola modelo e na exemplaridade normativa do grupo escolar.

Em trabalho pioneiro sobre a reforma, Heládio Antunha enumera essas medidas:

- (a) a radical modificação efetuada nos níveis inferiores do ensino público (art. 1º), com a redução do ensino primário a dois anos e a consequente criação do ensino médio de dois anos de duração, correspondendo aos 3º e 4º anos primários, então extintos;
- (b) a redução da obrigatoriedade e gratuidade da frequência escolar primária. As crianças legalmente obrigadas a frequentar o curso primário de dois anos passam a ser apenas as de 9 e 10 anos de idade;
- (c) a taxação do curso médio;
- (d) a unificação das escolas isoladas ao tipo único de dois anos;

(e) a redistribuição de professores de 3º e 4º anos, que ficavam em disponibilidade, para as novas classes alfabetizadoras de 1º e 2º anos a serem formadas;

(f) o desdobramento das escolas isoladas e também do trabalho do professor das escolas em que fosse excessiva a matrícula e no caso de não haver condições para a existência de dois professores;

(g) isenção dos pobres das taxas em todos os graus do ensino;

(h) a ‘proscrição’ escolar às crianças de 7 e 8 anos. As crianças dessa idade deixavam de ser obrigadas à frequência escolar e, mais do que isso, não lhes seria permitido o ingresso nas escolas públicas antes de completarem 9 anos de idade;

(i) a criação de duas mil escolas isoladas. (Antunha, 1976)

Essas medidas foram acompanhadas de outras, voltadas especificamente para a nacionalização do ensino. A questão comportava dois aspectos distintos, embora solidários: tratava-se, por um lado, de “abrasileirar os brasileiros” através da alfabetização e da educação moral e cívica e, por outro, de integrar o imigrante estrangeiro. Neste segundo aspecto, o escotismo foi incentivado, juntamente com outras medidas de formação cívica. Mas a iniciativa mais relevante nesta direção foi a proposta de intervenção nas escolas estrangeiras. Novas disposições legais prescreviam que respeitassem os feriados nacionais, ministrassem o ensino em vernáculo, incluíssem no currículo o ensino de Português, geografia e história do Brasil por professores brasileiros natos e ensinassem os cantos nacionais nas classes infantis. Além disso, essas escolas deveriam abrir-se à inspeção do estado e fornecer-lhes os dados estatísticos solicitados. Tratava-se, evidentemente, de uma medida que visava a atingir as organizações operárias, predominantemente anarquistas, responsabilizadas pelas greves de 1917 e 1928.

A abrangência da reforma é ressaltada por Hilsdorf, que aponta os traços principais de sua proposta original:

paradigmas inteiramente modernos: controle e padronização dos procedimentos, com a unificação e centralização das diversas instituições de formação de professores pelo padrão das escolas nor-

mais secundárias de formação acentuadamente pedagógica; o reforço da inspeção escolar e a criação das delegacias regionais de ensino; tomada de decisões com base em informes técnicos, do tipo dados do censo escolar (...). (Hilsdorf, p. 97, 1998)

Segundo a autora, o caráter inovador da reforma foi marcado por um “duplo movimento de rotação em direção às novas fontes da cultura pedagógica”: por um lado, pela “decisão de manter na zona rural uma escola primária de dois anos, visando garantir minimamente a sua extensão a todas as crianças, com o objetivo de nacionalizar o imigrante”; por outro,

pelo embasamento da pedagogia na ciência experimental (...), com a associação da cadeira de pedagogia às de psicologia e prática pedagógica e sua dissociação da cadeira de moral e cívica. (Hilsdorf, p. 97, 1998)

Apesar da inegável abrangência da reforma, no entendimento de seus contemporâneos foram as medidas de implementação da escola alfabetizante de dois anos que causaram impacto e produziram muita controvérsia. Além disso, a reforma foi mal compreendida no seu intento pedagógico e político de condensar a educação do cidadão republicano em dois anos de escolarização básica. O combate à escola puramente alfabetizante passou a se constituir em ponto consensual no debate educacional na década de 1920, marcando a discussão sobre instrução popular. Assim, mal compreendida, a reforma passa a condensar os termos de um dilema reputado central: *ensino primário incompleto para todos* ou *ensino integral para alguns*. Esse dilema será atualizado pela historiografia educacional, ganhando nova formulação com as teses de Jorge Nagle sobre a tecnização do campo educacional que se teria operado no Brasil, a partir dos anos 1920. Carlota Boto também interpreta a resistência desencadeada nos anos 1920 contra as medidas de difusão da escola alfabetizante como ênfase técnico-pedagógica dos “especialistas da educação”. Segundo a autora, esses especialistas teriam tentado “destruir uma iniciativa de cunho fundamentalmente político em função de argumentos que tomavam

como isolada a variável educacional” (Boto, p. 238, 1990). Como se verá a seguir, não foram apenas de natureza “técnica” os argumentos mobilizados, nos anos 1920, contra a reforma, tornada símbolo de uma política equivocada. Equivocadamente interpretada, ela passa a simbolizar uma política que deveria ser evitada e que, no dizer dos seus críticos, estaria marcada pelo *fetiche da alfabetização intensiva*.²⁸

A reforma, os perigos do alfabeto e as críticas à escola alfabetizante nos anos 1920

Com sua exoneração do cargo de diretor da Instrução Pública, Sampaio Dória não teve a oportunidade de testar a exequibilidade do seu programa de formação do cidadão. E, malgrado todos os seus esforços de esclarecimento da opinião pública acerca dos objetivos originais da reforma contra as críticas que ela recebeu, das distorções que ela sofreu e dos intrincados conflitos políticos que levaram à sua demissão, permanecem nublados os motivos pessoais e as razões objetivas de ele ter abandonado a gestão da reforma, antes mesmo de sua regulamentação. Sua demissão foi certamente determinada pela oposição que enfrentou e por iniciativas do governo do estado de modificar algumas das medidas e mesmo algumas das diretrizes da reforma. Talvez seja possível conjecturar sobre essas razões, encontrando explicações mais amplas para o malogro de seu projeto no ambicioso e inédito intento político deste de expandir a escola para populações socialmente marginalizadas. Pode-se também pensar em razões políticas externas à lógica da gestão das escolas, trazendo à cena disputas de bastidores entre as lideranças políticas do estado, parte delas massivamente presentes na Liga Nacionalista de São Paulo.

²⁸ A expressão é de Heitor Lyra da Silva, apontado por seus contemporâneos como principal fundador da Associação Brasileira de Educação. Ela foi por ele utilizada justamente para marcar diferencialmente os objetivos da ABE, que defendia, por oposição, o que chamava de educação integral. Ver, a respeito, Carvalho (1998), especialmente capítulo 2.

Pode-se ainda pensar em conflitos no interior da Liga que tenham levado a direção desta a retirar o apoio dado ao reformador. Por outro lado, é possível pensar também em uma reação endógena ao sistema escolar, cujos funcionários (em especial os inspetores), instalados nos altos postos da hierarquia administrativa, eram majoritariamente normalistas egressos da Escola Normal da capital que estariam reagindo ao assalto de um *outsider*, que apenas há alguns poucos anos, e sem ter sido, como eles, formado por essa instituição, tornara-se um de seus catedráticos, e, sem outras mediações, galgara o mais alto posto dessa hierarquia, sem qualquer estágio intermediário de carreira na máquina administrativa do estado. Essas conjecturas são todas elas hipóteses explicativas muito pertinentes e não são excludentes. Seria possível, aqui, com base em estudos disponíveis, apresentar alguns indícios da plausibilidade de cada uma delas. Do meu ponto de vista, entretanto, vale mais aqui explorar a afirmação de Antunha acima referida de que a reforma vale menos pelo que realizou ou deixou de realizar e mais pelas polêmicas que suscitou, falando do impacto que ela teve, ainda nos anos 1920, no chamado *movimento de renovação educacional*.

Mal compreendida no seu intento pedagógico e político de condensar a educação do cidadão em dois anos de escolarização básica, a reforma provocou muita controvérsia. No intenso debate que marcou o campo educacional nos anos 1920, passou a ser expressão do dilema político e pedagógico com que as iniciativas de reformas da instrução pública tinham que se defrontar: *ensino primário incompleto para todos* ou *ensino integral para alguns*. A crítica à “escola alfabetizante” será tópica recorrente na retórica de legitimação política dessas reformas, por toda a década de 1920. Opor a “escola que ensina só a ler, escrever e contar” à “escola que cultiva a inteligência, o coração e as mãos” passa a ser obra de clarividência governamental, cujo mérito político é reiteradamente alardeado pelos profissionais convidados pelos governos estaduais para reformar os sistemas públicos de ensino.

A tônica política dos argumentos apresentados é explícita, por exemplo, na mensagem do governador Goes Calmon. Justificando a reforma realizada sob o comando de Anísio Teixeira na Bahia, em 1925, dizia que na lógica da reforma baiana era preciso superar a solução paulista ao problema da educação popular, expressa nas medidas da Reforma Sampaio Dória. Isso porque o problema do ensino na Bahia era o de todo o país: a “mesma vastidão da terra, o mesmo disseminado da população diversa e desassimilada, o mesmo número vertiginoso de analfabetos” e as mesmas limitações de ordem econômica. Esse problema brasileiro se traduzia em um dilema: “ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns”. Segundo a ótica da reforma baiana, a solução paulista, expressa na primeira dessas alternativas, era inaceitável. Válida talvez para São Paulo, tal solução não respondia, nos outros estados, ao imperativo de institucionalizar “uma educação popular eficiente, capaz de reerguer o nível do país, tornando cada cidadão um valor novo da produção nacional”. Em São Paulo, onde “circunstâncias especiais” haviam criado um “ambiente de progresso geral”, seria possível esperar bons resultados da difusão de uma “instrução incompleta”. Mas em um meio pobre e inculto, como o baiano, não era possível contar com o auxílio das “mil e uma forças circundantes” que em São Paulo podiam fazer da “simples alfabetização” o “degrau indispensável” e eficaz de um processo de “desenvolvimento intelectual” posterior. No meio brasileiro do Nordeste, ao contrário, a iniciação “no jogo, mais ou menos complicado, das vinte e seis letras do alfabeto e o conhecimento rudimentar da aritmética, da geografia e da história” deveriam ser evitados. Tal iniciação forneceria ao “homem inculto e primitivo” do Nordeste apenas “um instrumento cujo uso não lhe foi ensinado.” Além disso, a solução paulista devia ser evitada, pois, armado por uma instrução incompleta, esse “homem inculto e primitivo” se tornaria “mais frágil e mais desadaptado às condições de vida”; e, retirado do seu “mundo elementar e sem asas seguras para atingir os progressos” que o

manejo do alfabeto lhe faria antever, seria “um elemento de desequilíbrio social”. Por isso, o governador entendia que ministrar um “ensino primário incompleto” seria o modo mais eficaz de preparar “um ambiente propício à explosão socialista ou bolchevista” (Calmon, 1925).

A voz do governador Góes Calmon não era uma voz isolada. Similar foi, por exemplo, a tônica política da Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais. Entendendo que “a alfabetização não é instrumento de civilização e de cultura” e que mais valeria “o analfabeto de inteligência íntegra e viva do que o alfabetizado a que a escola adormeceu a inteligência”, Campos convoca o professorado para a obra de remodelação do ensino primário que o governo projetava realizar, recusando-se a adotar a “panaceia tão em voga da difusão do alfabeto como amuleto destinado a curar todas as moléstias” (Campos, pp. 10-35, 1930).

Similar, também, é a ênfase política de Lourenço Filho, quando, convidado pelo governo Justiniano Serpa, empreende a reforma da Instrução Pública no Ceará. Lourenço havia sido indicado por Sampaio Dória, o que autoriza presumir que partilhasse, em 1922, passados dois anos apenas, as diretrizes que este havia dado à Reforma que projetara. Mas essas diretrizes parecem ter sido revistas, ou, pelo menos, retoricamente adaptadas a novas estratégias políticas, sob o impacto das reações negativas que o projeto de reforma havia desencadeado em São Paulo. Além disso, a incursão que faz pelo sertão cearense tem provavelmente grande impacto no modo como passa a compreender a “causa educacional”, quando vê a missão de que se investiu como reformador malograr, barrada pela resistência do Padre Cícero. O povoado de Juazeiro, a “Meca dos sertões cearenses”, é visitado pelo reformador que fica vivamente impressionado pelo que descreve como fanatismo religioso e patologia social. Os registros que faz da sua viagem como espécie de missionário da educação interessa-

do em compreender as razões da resistência das populações sertanejas aos bens culturais da escolarização são publicados na forma de artigos no jornal *O Estado de São Paulo*²⁹. Para o psicólogo social já então impregnado pelo entusiasmo educacional de sua geração, a explicação dos males que afetam os sertões não é mais buscada nos determinismos raciais e climáticos que haviam configurado a perplexidade de Euclides da Cunha, como observador do sangrento episódio de Canudos. O dilema nacional sintetizado por Euclides no lema que a geração de Lourenço toma como desafio – *progredir ou desaparecer* –, ganha nova formulação nos registros do psicólogo social. Firma-se neles o diagnóstico de que os males que assolavam os *sertões* eram, sobretudo, de natureza cultural. Na figura do Padre Cícero, Lourenço Filho lê, pelo avesso, o que podia ser um programa de luta contra o obscurantismo de “um sertão bruto, quase sem lei”, obra de civilização “sobre a massa plástica do caboclo rude e primitivo”. Passa a apregoar que o problema da educação nacional era, antes de tudo, um problema de educação de elites. Na voz autorizada do reformador Lourenço Filho, “o problema educativo brasileiro” era “muito mais complexo do que a simples alfabetização”:

A essa população disseminada em pequenos focos dispersos, sem relação direta com o progresso do litoral, ao sertanejo atual, enfim, de pouco valerá saber ler, apenas. Mais valerá, para cada mil cabeças, cem cabeças bem formadas, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento da região, apetrechadas para lutar, vencer e impor-se aos demais como exemplo e guia. Que valerá saber ler sem hábitos de observação e de trabalho, sem energias para pronta reação de adaptação ao meio? (Lourenço Filho, p. 179, s.d.)

A voz de Lourenço Filho ecoa nos centros urbanos do Sudeste do país, onde uma vasta campanha pela “causa educacional” começa a ser articulada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), fun-

²⁹ Os artigos são depois publicados no livro *O Juazeiro do Padre Cícero* (Lourenço Filho, s/d)

dada em outubro de 1924. Mal compreendida no seu intento de condensar a fórmula paulista em dois anos de escolarização, a Reforma Sampaio Dória passa a ser, nessa campanha, o emblema de um mal a evitar: o *fetichismo da alfabetização intensiva*.

Em 1925, um discurso de Heitor Lyra da Silva enunciava o programa da associação recém criada:

Estamos, aqui, felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possui virtudes intrínsecas, capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples é uma arma, e como toda arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem a entrega o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la benfazejamente, para si e para os outros” (Silva, 1925, *In*: Alberto, p. 65, 1968).³⁰

É assim que, na confluência dessas e de outras vozes, sedimenta-se nos meios políticos e intelectuais a convicção de que não cabia “ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males” que afligiam o país. Eram mais “nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que nos governam e as legiões sempre crescentes de semi-alfabetos que as sustentam” (Levi Carneiro, 1925). Reconfigurava-se, dessa forma, a avaliação dominante que fazia consistir os empecilhos à consolidação da República no analfabetismo. Operava-se, assim, um deslocamento na equação *difusão do alfabeto = consolidação da República*. A “instrução pura e simples” passa a ser representada como “uma arma” que era, “como toda arma, perigosa” (Silva, 1925, *In*: Alberto, p. 65, 1968). Colocá-la nas mãos da população era estratégia a requerer medidas que habilitassem a “manejá-la benfazejamente para si e para os outros”. Só esse cuidado poderia garantir que o manejo do alfabeto funcionasse como dispositivo de manutenção da or-

³⁰ Essa afirmação faz parte de um discurso proferido por Heitor Lyra, um dos idealizadores e fundadores da ABE, a 22 de abril de 1925. Cf. Silva, p. 65, 1968.

dem “sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade”. (Penna, p.69, 1968)

Essa representação negativa da alfabetização fornece um dos principais argumentos de legitimação das reformas dos sistemas públicos de ensino nos anos 20. No horizonte ideológico em que tal representação se inscrevia estava a crença de que “em sociologia o caminho seguro para andar mais ligeiro é aquele que evita os desastros das correrias revolucionárias perigosas e intempestivas”. (Cardoso, p. 15, 1924). É assim que, nas suas vertentes principais, o projeto de *reforma da sociedade pela reforma do homem* se configurou como caminho alternativo à “via revolucionária”. Por exemplo, acreditava então Anísio Teixeira que “não progredimos por saltos”³¹. Reformar a Instrução Pública era optar por esse caminho alternativo à “via revolucionária” e era opor ao investimento político na alfabetização a aposta, também política, no poder *civilizador* da escola. É assim que a matriz liberal que vinha norteando as campanhas desenvolvidas sob o lema *representação e justiça* sofre uma importante inflexão. O programa de republicanização da República e de reforma da instrução pública começa a adquirir nova configuração, passando a ter como horizonte transformações de maior monta no imaginário e nos comportamentos dos grupos sociais de algum modo envolvidos com a escola. A tópica do *fetichismo da alfabetização intensiva* prossegue sendo sucessivamente retomada como legitimação política das iniciativas de remodelação dos sistemas públicos de ensino, por toda a década de 1920. Representações sobre os perigos da alfabetização constituem o caldo de cultura que vai não apenas legitimar as iniciativas de reforma educacional dos anos 20, mas também delimitar o campo dos anseios de modernização partilhados que as viabilizava. Na situação de crise oligárquica e de grande mobilização urbana, tais

³¹ Foi essa a “verdade fordiana” que o jovem Anísio Teixeira registrou ter aprendido com a leitura do livro *Ford, my life and work*, no seu Diário, à bordo do navio Pan American, quando viajou aos Estados Unidos, em 1927. Cf Teixeira (1927).

reformas eram capitalizadas pelas oligarquias regionais que, reagindo ao descrédito político que as minava, procuravam capturar em seu benefício o apelo modernizador que políticas de saúde e de reforma educacional exerciam. Abrir espaço para a intervenção técnica dos novos profissionais da educação, esses mediadores do moderno que surgiam na cena pública na década de 1920, era fato político de impacto que sacudia a rotina administrativa e projetava os seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica. Demarcando os limites dessa empresa modernizadora, o alfabeto aparece como arma perigosa a relativizar importância e a urgência da luta contra o analfabetismo. Reformar a Instrução Pública passa a se configurar como estratégia política que abandona a matriz liberal que havia norteado a Reforma Sampaio Dória e as campanhas de alfabetização desenvolvidas sob o lema *representação e justiça*.

É assim que, mal compreendida, no seu intento pedagógico e político de condensar a educação do cidadão em dois anos de escolarização básica, a Reforma Sampaio Dória passa a condensar os termos de um dilema reputado central: ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns. Reduzida a esse dilema, a Reforma será um dos pontos principais de referência dos debates sobre democratização da escola no Brasil. Recorrentemente atualizado pela historiografia educacional, após ganhar força com as teses de Jorge Nagle sobre a tecnização do campo educacional que se teria operado no Brasil, nos anos 1920, com as reformas educacionais dessa década, que teriam privilegiado a qualidade pedagógica da educação ministrada em detrimento dos dividendos democráticos das metas de alfabetização. Segundo Boto, esses especialistas teriam tentado “destruir uma iniciativa de cunho fundamentalmente político em função de argumentos que tomavam como isolada a variável educacional”. (Boto, p. 238, 1990)

Considerações finais

Neste estudo biográfico, destaquei os traços mais marcantes do itinerário de Sampaio Dória como profissional envolvido com questões de ensino. Na construção de seu perfil, a figura do pedagogo foi realçada, pois julguei pertinente dar visibilidade a um traço marcante que está ausente da memória que se consolidou sobre ele na historiografia. Nessa memória, é realçada a imagem de um educador comprometido com a democratização da escola que projeta, sem levá-la a termo, uma das mais controvertidas reformas da instrução pública no Brasil. A consolidação e difusão dessa imagem se deram em detrimento da figura do pedagogo, professor da Escola Normal e autor de manuais de pedagogia e psicologia. Resgatar essa figura, falando das concepções e proposições pedagógicas que orientaram os cursos que ministrou, por mais de dez anos, na Escola Normal Secundária da capital paulista, pareceu-me fundamental. Isso porque pelos bancos dessa escola passaram os normalistas que, formados, iriam compor o quadro de elite de professores, diretores e inspetores das escolas paulistas, tornando-se personagens fundamentais no processo de institucionalização do sistema escolar público no estado. Na perspectiva deste trabalho, conhecer a pedagogia ensinada por Dória é conhecer, na talvez mais autorizada de suas formulações, a pedagogia que balizou as práticas constituintes do processo de institucionalização da escola pública em São Paulo, nas primeiras décadas do século XX; é ter acesso a alguns dos instrumentos conceituais e doutrinários que compuseram o repertório pedagógico de mais de uma geração de profissionais do ensino, identificando o instrumental de que se valeu para forjar suas crenças e apostas políticas no poder civilizador da escola; é vislumbrar as crenças e as expectativas que nortearam as opções que tomaram, nas iniciativas de modelização das práticas escolares, na posição de agentes mediadores do processo de institucionalização da escola no Estado de São Paulo, como professores, diretores ou inspetores.

Mas o relevo dado neste estudo ao perfil do pedagogo Sampaio Dória foi também motivado pelo desejo de ter acesso ao que se pode chamar de *horizonte de expectativa*³² da geração de profissionais do ensino a que ele pertenceu, de modo a compreender o que tornou possível ao reformador de 1920 acreditar que a fórmula de uma escola alfabetizante de dois anos – sem dúvida, a mais controvertida das medidas da Reforma – fosse capaz de conciliar sua meta de extinção do analfabetismo com um programa educacional de extensão da escolarização apto a formar o cidadão. Tal motivação levou-me a me perguntar pelo repertório cultural que conformou o leque de possibilidades teóricas e doutrinárias a que Dória teve acesso, fixando-lhe os limites; pelas crenças e pelas ferramentas que teriam podido fundamentar a sua aposta na fórmula de uma escola alfabetizante de dois anos. Com isso, tentei trazer a Reforma de 1920 para o seu tempo, tentando compreendê-la à luz das concepções que a gestaram e lhe deram uma fisionomia particular.

As representações sobre a Reforma que, desde meados do século XX, foram sendo recorrentemente reproduzidas nos estudos e nos debates sobre democratização da escola acabaram por sedimentar visões, a meu ver reducionistas, dos objetivos que animaram o reformador a formular, em 1918, a carta-programa de extinção do analfabetismo e, em seguida, um projeto de reforma das escolas paulistas. Reduzida a um intento de priorizar a erradicação do analfabetismo em prejuízo da expansão de uma escola básica de qualidade, a Reforma passou a ser recorrentemente representada como equação de um dilema indescartável na história da política educacional brasileira: ensino de qualidade X expansão quantitativa do ensino. Se esse foi, efetivamente, um dilema que a reforma enfrentou, a solução encontrada pelo reformador

³² Refiro-me aqui ao conceito formulado, no campo da teoria literária, nos trabalhos de Jauss sobre a recepção, nos de Iser sobre o ato da leitura, e também no trabalho historiográfico de Koselleck sobre o tempo histórico. Cf Jauss (1999); Iser (1997) e Koselleck (2004).

está muito distante da simples contraposição que lhe é atribuída de quantidade e qualidade por medidas que entendia adequadas para extinguir o analfabetismo. Isso posto, um dos motivos deste estudo foi o desejo de compreender melhor a especificidade histórica das proposições pedagógicas do reformador Sampaio Dória e da reforma que projetou fazer, de modo a problematizar o apagamento dessa especificidade nos múltiplos usos que foram sucessivamente feitos nos debates e na pesquisa educacional, desde a década de 1920 até hoje, da chamada reforma de 1920.

Sem dúvida, a multiplicidade e recorrência desses usos é índice da atualidade das questões que sua implantação suscitou. Como avaliam Antunha e Nagle e como este estudo mostrou, detalhando algumas das leituras que dela foram feitas nos anos 1920, a reforma teve importante impacto no debate educacional nessa década. Mas só posteriormente, já na década de 1940, que ela é constituída como uma espécie de lugar de memória na história da educação, lugar de memória que funda uma tradição, institui uma herança e demarca posições em torno de questões que passam, desde então e até agora, a ser fundamentais no campo dos debates sobre democratização da escola.

Talvez um dos gestos inaugurais da invenção desse lugar de memória sejam as representações que Fernando de Azevedo constrói dela em sua monumental obra *A cultura brasileira*, publicada em 1943. Nela, a reforma é apresentada como marco divisório entre o novo e o velho, entre o arcaico e o moderno, temas que estruturam a narrativa do autor³³:

O primeiro sinal de alarme que nos colocou francamente no caminho da renovação escolar foi a reforma empreendida em 1920 por Antonio de Sampaio Dória que, chamado a dirigir a instrução pública em São Paulo, conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino, vibrando golpes tão vigorosamente aplicados à

³³ Sobre essa bipolarização da narrativa de Azevedo, ver Carvalho (1986; 1989; 1996).

frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deveriam desmoronar. (Azevedo, p. 645, 1943)

Será, no entanto, algumas décadas mais tarde, a partir do que Leonor Tanuri chama de “projeto pioneiro de escrita da história da educação brasileira” (Tanuri, pp. 139-153, 1998) e das pesquisas de corte sociológico desenvolvidas, a partir dos anos 1950, no então Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo³⁴, que a reforma passa a ser um marco e um lugar de memória nos debates e na produção acadêmica sobre a questão da democratização do ensino no país³⁵. O trabalho de Antunha sobre a reforma, publicado em 1974, inaugura essa tradição, que será reforçada e enriquecida pelos trabalhos de Nagle sobre os anos 1920. Segundo este, a reforma deve sua importância histórica à “capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, (...) que formavam o núcleo da pregação progressista da época”; princípios “de natureza democrática e republicana” que, “reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento”, eram fruto de “significativa compreensão da natureza política do processo de escolarização primária” (Nagle, p. 204, 1976). Na mesma tradição acadêmica, os trabalhos de Beisiegel e Antunha sobre democratização da escola brasileira amplificam a importância da reforma no debate sobre democratização do ensino no Brasil. A partir desses trabalhos, as questões suscitadas pela

³⁴ Observe-se que essa tradição é fortemente marcada pelo que venho chamando de matriz azevediana (Carvalho, 1996; 2000). Particularmente, com relação à Reforma Sampaio Dória, observe-se também que, no Inquérito de 1926, a formulação “educação integral para poucos ou educação simplificada para muitos” integra uma das questões formuladas por Azevedo (1926). Sobre a presença azevediana na produção historiográfica sobre educação, ver também Warde (1998) e Bontempi (1995).

³⁵ Esse lugar conferido à reforma foi, provavelmente, fruto da larga circulação que tiveram os trabalhos de Beisiegel (1974), Azanha (2004), e Nagle (1976). Mas não é possível ignorar também a importância dos escritos de Anísio Teixeira na produção desse lugar. A esse respeito, como bem observa Cavalieri (2003), Anísio atribuiria à reforma o ônus de ter inaugurado a tradição de reduzir o tempo escolar e a qualidade do ensino ministrado às crianças em nome da democratização da escola. (cf Teixeira, p. 173, 1994 *apud* Cavalieri, p. 42, 2003).

reforma permanecem atuais, fornecendo ainda hoje campo para muitos debates e estudos³⁶.

Sem dúvida, a reforma de 1920 teve muita importância na redefinição do campo do debate sobre política educacional que se processou no país, no âmbito do que se convencionou chamar de *movimento de renovação educacional*, principalmente por ter deslocado o patamar desse debate para a questão da democratização do ensino. É pena, entretanto, que na leitura que foi sendo feita desse deslocamento, no decurso de várias décadas, tenha-se produzido, gradativamente, o apagamento da relação entre as medidas de universalização do acesso à escola propostas pelo reformador e as concepções pedagógicas que as norteavam. Recuperar essa relação foi o que principalmente se visou neste estudo biográfico. Não apenas pelo interesse histórico de compreender o passado segundo seus próprios códigos de inteligibilidade, mas também pela convicção de que o descolamento entre política e pedagogia operado pela leitura dominante que se fez da reforma está na base do desinteresse dos historiadores – que só muito recentemente começa a ser superado – por questões de pedagogia, recorrentemente desqualificadas como questões apenas técnicas, que teriam desviado as políticas educacionais de seu curso adequado, comprometendo o processo de democratização da escola brasileira. Talvez por isso seja importante retomar as convicções pedagógicas que animaram Dória a projetar a reforma que Nagle considera uma das “mais incompreendidas por que passou o ensino, na década de 1920”, (Nagle, p. 204, 1976), valorizando o que nela há de princípios “de natureza democrática e republicana”, mas recusando a simplificação e o reducionismo de considerá-la como opção

³⁶ É importante registrar que, apesar de recorrentemente referida e muito frequentemente abordada em uma multiplicidade de trabalhos sobre educação no Brasil, a Reforma Sampaio Dória é objeto específico de pouquíssimos estudos. Além do já citado trabalho de Antunha, sobre a reforma e do trabalho de Medeiros sobre Sampaio Dória, já referidos, destaco o trabalho de Cavalieri (2003).

pela universalização do ensino feita em detrimento de sua qualidade. Não se trata, é importante sublinhar, de recuperar as ideias pedagógicas de Dória para validá-las ou defendê-las. Elas são fruto de um tempo que está morto e estão mortas com ele. Mas trata-se, sim, de um critério de justiça e de um compromisso de historiadora: o de devolver ao passado aquilo que lhe pertence, como coisa morta, sim, mas também como uma renovada aposta na possibilidade de uma sociedade mais justa.

Como se viu, se Dória é o doutrinador e o propagandista da extinção do analfabetismo que faz uma opção política pela escola alfabetizante de dois anos, ele é também o educador spencerianamente atento aos meios e aos métodos pedagógicos de cultivo do físico, da inteligência e do caráter da criança, convencido de que esse era o caminho para deslanchar o desenvolvimento natural de suas faculdades; desenvolvimento esse que, pela lei da recapitulação abreviada, que, como se viu, era peça nuclear do credo pedagógico de Dória, seria necessariamente homólogo do desenvolvimento da civilização. Por isso, o reformador que propõe a escola de dois anos como uma fórmula mágica de extinção do analfabetismo é o pedagogo que acredita conhecer um método de ensino capaz de promover, com dois anos de escolarização, a cultura das faculdades intelectuais, morais e físicas da criança, dotando-a dos meios e das condições necessárias para seu natural posterior aperfeiçoamento: o método de intuição analítica.

Como se viu também, para Dória o método de intuição analítica era “a marcha única”, que o homem deveria seguir, sempre “de começo sincrética, logo depois analítica, por fim na síntese” (Idem, *ibidem*, p. 89). E era desse entendimento que Dória deduzia e propunha um programa de ensino:

Logo no começo, se impõe a cultura dos sentidos como indispensável à viveza, prontidão e fidelidade das percepções sensoriais. (...). Com a clareza das percepções, a memória se desenvolve. Daí em diante, os poderes mentais se exercem sobre esses dados intuitivos:

a imaginação criadora, o juízo, o raciocínio e a própria razão diretora dos trabalhos mentais, que, a não ter fundamento inato, é a cristalização das experiências intuitivas, individuais e da raça.(...) A base de tudo é, pois, a cultura dos sentidos pela intuição, sem a qual as generalizações seriam logomaquias inúteis. (Idem, ibidem, p. 90)

Tal programa, compatível com a defesa de um programa mínimo de dois anos de escolarização que promovesse a “cultura dos sentidos” base dos desenvolvimentos posteriores, era elaborado em consonância com o que Dória entendia como psicologia evolutiva da criança, encontrando o seu fundamento, segundo ele, no paralelismo entre esta e o processo de evolução da humanidade. Era assim que Dória contava com a natureza, quando previa o sucesso de suas proposições metodológicas e, alguns anos mais tarde, ao elaborar o projeto da reforma, a adequação de sua fórmula de uma escola alfabetizante de dois anos a um programa de formação básica do cidadão. O método de intuição analítica era totalmente conforme a psicologia evolutiva da criança, compreendida, de modo similar a ele, como passagem da visão sincrética para a sintética, mediada pelos processos analíticos. Era, assim, da lei da recapitulação abreviada que determinava as diretrizes do desenvolvimento da espécie e, por paralelismo, do indivíduo, que Dória iria extrair o fundamento do método de ensino intuitivo tal como o entendia, e, desse método, a garantia do desenvolvimento da criança e de sua educação, desde que constituída, na criança, a ‘base de tudo, a cultura dos sentidos pela intuição’. A importância e a força desse método derivavam de sua total adequação àquela lei maior, na medida em que nele e com ele a criança podia aprender, trilhando os mesmos passos dados pela humanidade no processo de civilização.

Uma leitura atenta aos referenciais pedagógicos que pautaram as soluções de Dória para o dilema entre qualidade e quantidade poderá perceber, no texto da lei, ressonâncias dessas concepções, indiciadas pela diferença entre as palavras que fixam os objetivos principais da reforma, como se pode ler a seguir:

1º. instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever; 2º. educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos; 3º. educação inicial da inteligência no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade; 4º. educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5º. educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos. (Antunha, 1976)

Se, por um lado, a escola de dois anos deveria dotar a criança de um instrumento básico, ensinando-a a ler e escrever, ela deveria também educar-lhe os sentidos (e também, spencerianamente, a inteligência, o físico e o caráter). Esse trabalho de formação podia contar, no entender do pedagogo-reformador, com a força da natureza, pois para ele a criança era “matéria plástica aberta a todas as impressões, transformando-se debaixo de certas leis, (...) cabendo ao educador “cooperar nessa evolução interior” (Idem, *ibidem*, p. 11).

Sampaio Dória atual

A questão que hoje se coloca para a investigação histórica sobre a reforma de 1920 é a de compreender a incompreensão que se estabeleceu em torno dela, já no início da década de 1920, até mesmo nos circuitos educacionais mais próximos de Dória³⁷. Partindo da avaliação de Nagle, que a considera uma das reformas “mais incompreendidas por que passou o ensino, na década de 1920” (Nagle, p. 204, 1976), seria importante situar Dória na luta de representações que se instala no campo da pedagogia, nos anos 1920. Nessa luta, duas posições se opõem, reivindicando para si, cada uma delas, o estatuto de pedagogia *moderna e nova*. Na disputa, uma questão ganha um contorno peculiar: diante das novas proposições da chamada *pedagogia da escola nova* que começavam a se difundir no país, que lugar atribuir às iniciativas de modernização pedagógica que desde

³⁷ O trabalho de Nery sobre a Sociedade de Educação fornece indícios acerca dessa incompreensão, ao tratar das críticas de Renato Jardim ao método de intuição analítica e ao registrar o desinteresse da Sociedade pelo livro *Como se ensina*, que Dória havia proposto que fosse debatido pelos sócios. Ver Nery (2009), especialmente o capítulo 3.

o início do século vinham institucionalizando o modelo escolar paulista? Nessa disputa, a posição de Dória era singular. As medidas que adotou como reformador atingiam (inevitavelmente e malgrado as declarações que fez em contrário) uma das peças nucleares do chamado *modelo escolar paulista*: o grupo escolar. Mas o faziam a partir de concepções pedagógicas similares às que haviam norteado a institucionalização desse modelo. Seus vínculos pessoais mais próximos eram pessoas alinhadas com a remodelação dos saberes pedagógicos segundo os preceitos da nova pedagogia, para quem o ensino intuitivo e o método das lições de coisas, nucleares no credo pedagógico de Dória, não eram mais signos do novo e do moderno. Assim, situado nesse intervalo entre dois modos de pensar a escola, a criança e sua educação, Dória não podia se compreender e muito menos ser defendido pelos que se haviam erigido em baluartes de defesa do modelo escolar paulista, condenando a reforma; por outro lado, suas posições, abraçadas de início pelo circuito de suas relações mais próximas, logo deixaram de fazer sentido nesse circuito. Nele, até antigos e diletos discípulos, como Lourenço Filho, iriam, alguns anos mais tarde, apresentar-se como os verdadeiros e legítimos portadores do *novo* em pedagogia, expelindo para o limbo da *velha educação* ou da *pedagogia tradicional* não somente os seus opositores, mas também muitos de seus precursores e aliados. Eram novos tempos, nos quais o discurso renovador de Dória era já o discurso de outro tempo, que os defensores da *pedagogia da escola nova* reputavam ultrapassado pelo desenvolvimento da psicologia. Afinal, não era a velha psicologia das faculdades mentais que falava nas proposições de Dória, como se explicita em seguida? Define o pedagogo que

A lição de coisas (...) é o fundamento único de toda a educação eficaz. Vem a ser, afinal, o método objetivo, ativo, ou intuitivo. É a educação das faculdades no hábito de tratar, mão por mão, as realidades, cujas leis se investigam. É o processo único que se deduz da lei de recapitulação abreviada. (Idem, *ibidem*, pp. 71-72)

Marta Maria Chagas de Carvalho é mestra e doutora em educação pela Universidade de São Paulo, orientadora no programa de pós-graduação em educação da Universidade de São Paulo e pesquisadora do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da mesma instituição. É assessora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e membro do Conselho Diretor da *Revista brasileira de história da educação* da Sociedade Brasileira de História da Educação.

TEXTOS SELECIONADOS

*Princípios de pedagogia (trechos escolhidos)*³⁸

Na Hélade antiga, o ideal da educação consistia na expansão harmoniosa de todos os impulsos naturais e legítimos. Nem sempre, o faixo dessa inspiração sagrada se manteve aceso no coração dos ocidentais, depositários da civilização brilhante dos gregos antigos. Maiormente o misticismo, dominante em tão longo período histórico, destruía o equilíbrio no desenvolvimento das forças espirituais e físicas, negando satisfações legítimas ao corpo, em que os poderes infernais assentavam as suas baterias para a conquista da alma. Mas a pedagogia que procurasse a todo transe aniquilar as forças físicas, a saúde e robustez do organismo, mais não lograria que escravizar o espírito às aberrações mais atroz de um corpo enfermo. O livre exercício das energias espirituais requer um organismo normal, desenvolvido e sã. Foi o que Emerson assentou, com eloquência, nesta proposição que corre mundos; “A primeira condição para que o homem possa medrar, nesta vida, é ser um bom animal”. Este princípio é do mais elementar bom senso, e não se compreende pedagogo notável que o negue.

³⁸ Trechos extraídos de Dória, Antonio Sampaio, *Princípios de pedagogia*. São Paulo, Pócai-Weiss & C. Editores, 1914.)

Foram empreendidos todos os esforços no sentido de localizar detentores dos direitos destes trechos da obra de Sampaio Dória. Por se tratar de obra de mais alta importância para a compreensão do pensamento do educador e porque a Coleção Educadores não tem ânimo de exploração comercial, achamos por bem publicar estes excertos. Podemos à disposição para fazer as correções necessárias.

Spencer, para não citar senão um dos mais afamados, encarando a educação no seu tríplice aspecto: intelectual, moral e físico, declara que o ideal educativo do homem é a preparação para a vida completa, mediante os meios de conservar directamente o individuo, de prover o seu sustento pessoal, de educar a sua familia, de se formar bom cidadão, e de lhe permitir, enfim, gozar os vários prazeres da vida.

Não ha, em nossos dias, quem menoscabe esse alto ideal, que reata, amplia e aperfeiçôa a tradição brilhante da cultura helena, Essa preparação para a vida completa requer, primeiro, o desenvolver das energias físicas e mentaes, mediante o exercício dos jógos e posse activa de certo número de verdades; depois, um cabedal de conhecimentos úteis á vida em geral e ávida profissional que abraçar; e, por fim, síntese desses dois propósitos, a formação do character pelo atrofiar de certos instintos e desenvolver de outros, assimilando certos ideaes e adquirindo determinados hábitos, acima de todos os quaes primam o do zelo pelo dever e a devoção' á verdade.

II - Assentado esse alto ponto de vista, para logo nos vemos a braços com dois grandes problemas, sem cuja solução de nada valeria a fixação de qualquer ideal científico: 1.º) Que é o que se deve ensinar para se obter a educação completa? 2.º) Determinadas as matérias a ensinar, como devem ellas ser ensinadas?

a) O primeiro dá lugar á questão dos programmas, para-ráio infalível dos descontentes com o baixo nivel do ensino. Delle decorrem, naturalmente, por deduições lógicas, outros muitos problemas: assentadas as matérias dos programmas, que sequência devem ellas guardar entre si? Deve-se ensinar, primeiro, a leitura, e, depois, a escrita; primeiro, a escrita, e, a seguir, o desenho, ou vice-versa? Deve-se, antes da matemática, ensinar noções geraes de física, de história natural? A pedagogia antes da psicologia, ou aquela como proseguimento desta? Em que idade se ha de admitir a

criança e o adolescente ao ensino desta ou daquela ciência? Estabelecida a ordem de sucessão das matérias e a idade conveniente á sua aprendizagem, qual a extensão ensinavel de cada disciplina? como fixar a ordem didática entre as partes componentes da mesma ciência? etc.

b) o segundo daqueles dois grandes problemas fundamentaes implica a questão dos métodos, cuja immensa valia compete, e, quasi sempre, excede a quantas outras interrogações interessantes assomem na pedagogia experimental. Pouco valeria, de facto, saber que o ensino deve versar sobre taes ou taes assuntos, si s'ignora o modo como devem ser ensinados. Quanta gente ha, na posse mais vasta de uma ciência, mas incapaz de a transmitir didacticamente? Homens eruditos e péssimos professores, todos os temos encontrado no curso dos nossos estudos. Não basta conhecer a fundo a matéria; necessário é que a saiba ensinar. Principalmente em pedagogia, as qualidades que animam os métodos, se impõem com maior peso, visto não se conceber contradição mais irrisória e grosseira que *ensinar a ensinar quem não souber ensinar*.

c) Donde se vê que o problema dos métodos sugere um outro, seu irmão gémeo: as qualidades profissionaes do professor, ora de ordem teórica, ora de ordem prática, ora de ordem, nativa. O homem nasce professor, como nasce poeta, como nasce commerciante. Quer dizer: pela convergência de certos pendares hereditários, o homem pode ter, em grau acentuado, esse dom natural de ensinar, todo feito de paciência, de simpatia persuasiva, de generosidade, de piedade para com os retardios, os humildes das aulas, obtusos, inconstantes, deslocados. A prática do magistério lhe apura e desenvolve a vocação nativa. Mas ainda que prática e vocação muito valham, indispensavel será o estudo, a educação pedagógica do professor, o seu preparo científico sobretudo em psicologia infantil. Claparède põe assim em relevo os azares de uma prática sem teoria: “Sem dúvida á força de construir pontes

que desabam, máchinas que estouram, um técnico sem instrução teórica acabará por acertar, encontrando, empiricamente, as fórmulas de construção que elle é incapaz de calcular. Mas quem tomaria em seu serviço um tal engenheiro?”

Imaginae, por maiór agravo, que os damnos causados pelas experiências sucessivas do professôr que taceia, não são reparáveis como os do engenheiro figurado; as gerações infantis que tiveram a desdita de ser a massa vil desses tateamentos, terão sua vida futura comprometida pelos mãos germens lançados mal no seu espírito. Que pae conscienciôso quererá, na educação de seus filhos, um tal perceptôr? O verdadeiro professôr tem de ser um filósofo, diz Spencer. Ha de buscar, nas leis que regem o curso espontaneo da evolução mental, os preceitos práticos do magistério. Desconhecendo a marcha da evolução infantil com as suas épocas de crises, épocas de expansão parcial imperiôsa, como ha de o professor coadjuvar, segundo lhe cumpre, o desenvolvimento integral da criança?

É nesse mesmo sentido que Claparède assinala o costume de se cuidar muito do que se vae explicar, e, algumas veses, tambem, do modo como se vae dizer. Mas passa-se em silêncio sobre o terreno destinado a receber este ensino. Assemelha-se este facto estranho ao que acontecesse com agricultores a quem se explicassem, minuciosamente, o nome e a estructura de todos os grãos semeáveis, a maneira de os lançar ao vento, mas aos quaes nada se dissesse sobre a natureza do sólo em que estes grãos devem germinar, nem sobre a maneira de o tratar, o amanho, o arrotear, de o preparar, emfun. para receber o grão que se lhe vae confiar. Organizam-se programmas, discutem-se métodos, e não se conhece a alma da criança, embóra cresça de ponto a importância do conhecimento desse terreno, matéria plástica aberta a todas as impressões, transformando-se debaixo de certas leis, e para quem o fim principal da sementeira é antes cooperar nessa evolução

interiôr, que preparar uma colheita de puro valôr actual. A transmissão dos conhecimentos não visa a criação directa d' eruditos, mas estimular o desenvolvimento ortopedéctico das faculdades intellectuaes e moraes, formar por inteiro o espírito das crianças.

III - De modo que não ha negar a existência de um problema ainda mais grave, mais sério, mais profundo que os dois primeiros: é o conhecimento da alma infantil com as leis da sua evolução. Sem os dados da psicologia da criança, os programmas que se orgarnzassem, senam para seres abstractos, irreaes, sem necessidades fisiológicas próprias, sem condições toda suas de vida e desenvolvimento, seres que a imaginação dos adultos se compraz em criar, segundo o modelo de sua própria imagem, quando é já uma vulgaridade repetir-se, com Biervliet, que a criança não é um homtm em ponto pequeno, tem sua psicologia própria, e que não ha duas crianças de mentalidades idênticas como não ha dois rostos absolutamente inconfundíveis. Já Rousseau dizia: “que a criança tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias; nada mais absurdo que desejar substituil-as pelas nossas”.

Ora si a alma da criança é tão diversa da do homem feito, si, ainda, a psicologia infantil varia de criança a criança, como determinar as matérias ensináveis, e os modos d' ensino com os olhos fitos na psicologia do adulto, tão diferente “das leis que regem a evolução da alma infantil? O mesmo seria que semear, ás cegas, todos os grãos em todos os terrenos, quaesquer que lhes fosse a composição chimica, sob qualquer influência de climas. Pois é esta loucura o que geralmente se pratica em toda parte. A questão dos programmas se resolve a golpes de palpites e audácia. A questão dos métodos se descuida, ou se discute sem base científica. As leis peculiares á evolução infantil não são chamadas a conselho. Grande numero de professores idósoes já se não sente com forças para novos estudos.

Felizmente, a rotina vae tendo o seu occaso. As novas ideas pedagógicas dia a dia se acentuam; os programmas e os métodos

começam a ser moldados pelas leis da evolução infantil, cuja determinação já não se vale dos decaídos processos exclusivamente introspectivos, tão difíceis ás crianças, e tão falhos, como retro-inspecção, na memória dos velhos. A observação científica prepara o terreno á indução lógica em psicologia, como em outra qualquer sciência.

IV - Sem pretender expôr, uma a uma, as leis mais em destaque da psico-pedologia, vejamos as linhas geraes que dominam toda a vasta extensão da Sciência da Infância, talhando as deduções primeiras da pedagogia experimental.

São de ordem social ou de ordem individual todos os seus fenómenos. Os primeiros representam uma recapitulação abreviada da marcha trilhada pela civilização da humanidade. Os segundos são factos puramente individuaes, sem relações directas com a evolução da cultura humana. Comecemos pelo factor social

a) Na opinião quasi unânime dos pedagogistas, dignos desse nome, a *criança se desenvolve como se desenvolveu a espécie*. Já na fase embrionária, se havia notado que o embrião passa através de uma série de estados, que representam fôrmas sucessivas na descendência da espécie a que pertence. Este paralelismo, verificado por Saint-Hilaire, Wan-Bauer, Agassis, Fritz Müller, foi baptisado com a denominação expressiva de *lei biogenética*, por Hreckel, nesta fôrma breve: *a onlogénese é paralela á jilogénese*. Cope chamou *bioblastologia* a esta sciência das relações entre as duas séries genéticas de fôrmas. Não nos parece oportuno dar, aqui, a esse ponto de paralelismo, com que a pedagogia não guarda relações directas, o desenvolvimento que esse estudo comporta, já passando em revista os factos expressivos que comprovam a lei biogenética, já os factos que parecem infirmal-a, ou, pelo menos, não lhe dar sinão um valor aproximativo.

Mas, uma vez nascida, a criança se desenvolve como se desenvolveu a raça. A esta lei se tem dado o nome de *lei da recapitulação abreviada*. E' suprema a sua importância na sciência do ensino.

Porque, sendo exato que o desenvolvimento da criança reproduz abreviadamente a evolução da espécie, claro está que a criança se ha de educar como a natureza educou o género humano. Na marcha progressiva da civilização se pode buscar o critério infalível para a transmissão dos conhecimentos, Com o fito de ajudar a evolução natural e espontânea da criança, preparando-a para a vida completa.

b) Na opinião geral, foi Comte que despertou esse paralelismo entre a educação da infância e dos moços com a civilização da humanidade. Traçando a lei dos tres estados de que suprime, nas aplicações pedagógicas, a idade metafísica, a idade positiva inicial, e reduz a fase teológica ao feiticismo, Comte divide em dois grandes períodos os annos de tirocínio: 1) o da educação expontânea ou materna, que reproduz a fase feiticica da cultura; 2) e a educação pública, que tornará os individuos capazes das sociedades superiores, unificadas no género humano. Discorrendo sobre o sacerdócio da humanidade, Comte entende que a educação se destina primeiro á família, depois á pátria, e, por fim, á humanidade. Essa preparação, prolongada até vinte e um annos, se decompõe em duas partes, uma particular e a outra pública, separadas, aos quatorze, pela puberdade. A dentição definitiva divide a fase particular em duas partes iguaes, uma essencialmente afectiva, e a outra em que a cultura intelectual começa, sob a direcção materna, pelos estudos estéticos. Dahi resulta a divisão total da educação propriamente dita em tres fases septênnuas, de que a primeira é a mais decisiva para a formação do character. A educação pública, posterior á puberdade, consiste em sete annos d' estudos dos quatorze aos vinte e um. O primeiro anno é consagrado ás quinze leis da *filosofia primeira*, e os seis outros ás seis sciências fundamentaes, seguindo-lhes a ordem da complexidade crescente.

Posto que nas suas linhas geraes Comte esteja com a verdade, ha muitos pontos inaceitáveis nas suas aplicações pedagógicas, como este ensino de filosofia antes das sciências, quando é certo que ella

se fôrma dos princípios mais geraes das sciências. Os princípios da *filosofia primeira* não foram aprendidos pela humanidade antes das seis sciências ensináveis depois, segundo Comte. De modo que, na doutrina conteana, a marcha da educação não segue, praticamente, o mesmo caminho trilhado pela civilização humana. Comtudo, a profecia obscura do criador do positivismo, na frase elegante de Richard, havia de ter o seu dia, como tudo que encerra, em sua essência, a força misteriosa da verdade.

c) Na sua substância, a lei da recapitulação abreviada é, em toda parte, o principal elemento inspiradôr da pedagogia. Vêde estes ensaios magistraes de Herbert Spencer sobre a educação. O princípio de que se deve educar o homem como tem sido educado o género humano anima o seu trabalho no todo e nas partes. Depois de ter mostrado que o fim supremo da educação é o preparo para a vida completa, demonstra, com a simplicidade lógica de um génio, que este preparo só é possível mediante a sciência, que toda ella é essencialmente religiosa, e, no desenvolvimento de suas ideas, notando que a língua se deve ensinar antes da grammática, diz elle: “assim como a grammática foi elaborada depois da língua, só depois cumprir ser ensinada; é a conclusão a que não ha negar assentimento, quem quer que conheça a *relação entre a evolução do indivíduo e a evolução da espécie*”. Adeante, apontando a necessidade do estudo das cousas concretas antes das verdades abstratas, a necessidade da intuição directa, do emprego dos relevos, dos sólidos geométricos no ensino da geografia e da geometria, elle escreve: “Bem se vê que o característico commum de todos estes métodos é o *orientar o espírito das crianças pelos mesmos rumos que o espírito da humanidade tem seguido*”. Estabelecendo que nenhum sistema de educação se pode tornar perfeito, nem na sua substância, nem na sua fôrma, sem que de ante-mão se tenha logrado uma psicologia racional, Spencer opina que se pode, comtudo, graças a certos princípios directôres e meios empíricos, obter algum progresso em demanda da perfeição dese-

jada, e, dentre esses princípios diretores, assinala que a educação da criança se deve conformar, no modo e na ordem seguidos, com a educação da humanidade historicamente considerada. “*A gênese da ciência no indivíduo deve seguir o mesmo caminho da gênese da ciência na raça.* Acreditamos, diz elle, que a Comte deve a sociedade a formulação desse princípio, e podemos aceitar esse artigo de sua filosofia sem, aliás, nos comprometermos com o resto”. Esta idea do paralelismo se repete constantemente no seu sistema educativo. Ainda na educação intelectual, declara que o seu esboço de um plano de ensino lhe parece conformar-se com as condições desejáveis, entre as quaes cita esta: *que a educação seja em ponto pequeno uma reprodução da cultura humana*». No seu sistema de educação moral não se desdiz do que fixara antes. Tem passagens eloquentemente expressivas, como esta: “*Não esperem de uma criança um elevado grau de excelência moral. Nos seus primeiros annos o homem sofre as fases do character que atravessou a raça bárbara de que descende*”. Os instintos da criança são selvagens como as suas feições: nariz chato, narinas abertas, lábios grossos, olhos afastados etc.

Por fim, uma passagem última, onde a lei da recapitulação abreviada s’impõe ao espírito de Spencer: “Que a historia da legislação doméstica seja um resumo da história da legislação política: a princípio, a auctoridade despótica, quando essa autoridade fôr de facto necessária; logo depois um constitucionalismo nascente, em que a liberdade do indivíduo é reconhecida nalguns pontos; e, afinal, augmentos successivos da liberdade do vassalo até a completa abdicção do senhor”.

d) Por toda parte, estas ideas pedagógicas caminham de vitória em vitória. Já, entre nós, ha mais de trinta annos, ellas tiveram o seu apóstolo, cuja voz se perdeu no interessismo da nossa política sem amôr ao passado nem visões de futuro. Ficaram enriquecendo os annaes da câmara dos deputados, como fóssil, em cujo sepulcro lançou mais uma pá de terra o recente decreto desorgânico do ensino. Mas no converter em lei positiva, com acção eficaz, o projecto

Ruy Barbosa, aqui e ali accommodado ás novas circumstâneas sociaes, está, sem dúvida, a resurreição da instrução pública no Brasil. O seu “Parecer e Projecto” sobre o ensino Primário, em 1883, é todo um tecido de regras pedagógicas, deduzidos do grande princípio da recapitulação abreviada, que elle, á pago 118, enuncia: “*Haveis de educar o menino como a natureza educou o género humano*. Eis o princípio, a lei, a sciência de toda a pedagogia racional. As faculdades desenvolvem-se no individuo infante, como se desenvolveram na espécie nascente. A diferença entre o processo histórico da civilização e o processo escolar da educação está unicamente na vantagem que o adeantado gráu do desenvolvimento humano lhe proporciona hoje, de reunir e condensar as aquisições accumuladas pelos séculos, facilitando á primeira expansão da intelligência individual no ensino as condições de experiência e observação, tão difíceis á humanidade nos primeiros estados do seu desenvolvimento”. Ahi tendes assinalada a recapitulação educativa, e o em que consiste o seu característico de “abreviada”.

V - O rol dos competentes que procuram, no princípio do paralelismo, a inspiração de suas teorias pedagógicas, se desenrola interminavel. Não ha vantagens apreciáveis em alongar, aqui, as citações. Não é a contagem bruta dos votos em favôr de uma causa, ainda que estes orcem pela unanimidade, um argumento sem réplica. Podem todos estar em erro.

Vejamos, por isto, si se pode inferir o princípio do paralelismo por meio da observação real

a) Tenham-se os olhos postos na semelhança impressionadôra entre a actividade predilecta das crianças e certos traços fundamentaes da vida primitiva da humanidade. Repare se nos brinquedos e jôgos infantis, como o “esconde-esconde” em que, quando passa o procurador, a criança nem siquer respira, como fazem, por instinto de defesa, animaes acoissados; a perseguição aos pássaros, armando-lhes arapucas, laços traiçoeiros, destruindo-lhes os ninhos, matando-

os impiedosamente, por naturaes impulsos, como raças selvagens de nómades por necessidade de defesa e nutrição; as suas rusgas intratáveis, a sua predilecção pelas armas primitivas, como o bodoque, e a funda, as suas diversões bélicas como a “barra” em recreios escolares, a organização de batalhas, páreos, partidos em jógos, numa abreviatura fiel, mas que atenuada, do character aventureiro e guerreiro dos homens primitivos; o seu gosto insaciavel pela vida ao ar livre, no campo, em plena liberdade, como as tribus de aborígenes; a sua mania de levar tudo á bôca, não tanto por lhe conhecer o sabor, como hoje, mercê das especializações civilizadoras, mas para tomar conhecimento pelo tacto, como as raças prehumanas, e, ainda hoje, animaes inferiores; todos estes factos e outros muitos, de observação comesinha, actual, em toda parte, essa população infantil, que nos rodeia, reproduzem claramente, em ponto pequeno, a vida primitiva dos póvos selvagens em lutas diárias com as tribus inimigas, em caça, em pesca, habitando cavernas, tabas, ou de todo vagabundas.

Como explicar essa actividade infantil tão análoga á dos póvos primitivos? Por mera curiosidade ou instinto d’imitação? Não pode ser. A criança obedece, ninguem contesta, a um irresistivel pendor por imitar tudo que vê e ouve. Mas não menos incontroverso é não bastar esse pendor a explicar esta alegria ruidósa e sadia, que palpita, animada, na actividade normal das crianças. Onde o modelo, em que devesse a criança buscar a inspiração dos seus brinquedos e predilecções? A sua actividade se manifesta vigorósa, independente d’imitações, determinada por necessidades frementes do seu organismo, em secretas afinidades com as gerações passadas, de que descende. A criança obedece a impulsos fataes e hereditários de sua natureza em continuidade evolutiva com os seus ancestraes ainda os mais remotos.

b) Analogias não menos expressivas explendem entre as evoluções das faculdades no indivíduo e na raça. Uma e outra são caminhadas perpétuas dos sentimentos violentos para a serenidade das ideias.

O menino, tanto que nascido, é já escravo da tirannia dos seus impulsos instintivos; ainda quasi nada percebe, mas já está sob o domínio de emoções intensas. O seio materno, que o alimenta, lhe é a fonte sadia das primeiras delícias de viver. Chegada a hora de o ter nos lábios, qualquer demóra o faz chorar com violência, numa exigência que não sabe esperar.

Ainda nos seus primeiros menses, já vae a criança revelando uma insaciavel curiosidade por conhecer os fenómenos em torno; é dominada de uma simpatia misteriosa pela realidade que a chama e atrae. Mas a sua intelligência é tão rudimentar, que não passa quasi do domínio das sensações. Depois, faz estaziada mil perguntas, e se contenta com as respostas mais pueris, ainda que as inverídicas lhe contraiem a evolução normal. A sua imaginação, em seguida, entra a se desenvolver, criando fantasias, que, não raro, se confundem com as Impressões da realidade, em lirtude do que mente, ás vezes, *metafisicamente*, sem maldade nem consciência, afirmando, como se tendo dado, o que apenas imagina.

São miniaturas dos homens primitivos, na mais densa ignorância das leis do cosmo, mas encantados com as maravilhas dos fenómenos, de cujos segredos tentam atinar com a chave. Como nas criança, a fôrça imaginativa dos primeiros homens cria seres sobrenaturaes, divinizando as cousas. Os deuses surgem aqui bons, inspiradores da virtude, das sciencias e das artes, ali maus, despachadores de guerras, tormenta, raios e dilúvios. É a criança que por vingança, surra o chão que a fez cair. É a criança, fascinada pelo prestígio do mistério, que chora de medo de papão á noite nos quartos escuros, e de lobishomes nas estradas ermas. Dominam por toda parte explicações subjetivistas dos fenómenos, sem a inspiração directa da realidade.

Moralmente, não se creia ser a criança um anjo de bondade, nem outrosim um monstro de nascença. Está inquinada d'instintos próprios dos bárbaros, como a sua tendência para a crueldade,

exercida a cada passo contra os animaes, o desrespeito á propriedade alheia como as hordas guerreiras nas guerras de conquista. Comtudo, bem longe está de ser um criminoso nato, pois que lhe falta a consciência do bem e do mal, como, confessadamente, na presunção civilizadora dos povos fortes, e onde não houver esse elemento moral dos actos, não pode, é claro, existir o crime.

Mas, nos seus impulsos, na sua tangibilidade exterior, na sua fórma extrínseca, as crianças reproduzem, atenuados embora por mil factores, os caracteres da humanidade selvagem. Só no correr dos annos, pela educação vigilante, pelos meios de ares saneados, em que viver, a criança s'irá despindo de suas tendências belicósas, para se aproximar das galas e primares de uma cultura patricia. A intensidade dos maus sentimentos vae numa regressão constante, coincidindo com o despontar de sentimentos mais elevados, como o respeito a si mesmo, o respeito á justiça, a solidariedade com as misérias do próximo, o sentimento apurado da arte, o divino prazer de dizer bem... A fôrça imperiôsa dos impulsos ruins vae diminuindo, á medida que a sua intelligência, enriquece, e se lhe criam, pela educação, hábitos moralizadores.

Tal a humanidade, toda instinta e ferocidade, violenta e guerreira, vaidosa e má, presumida de omnisciência infalivel, depositária, intolerante, de sciência revelada, que a todos envida impor a ferro e fogo. Só através dos tempos, com estractificações de muito sangue, lagrima, luto e dor, se foram abrindo, para a humanidade, clareiras azues de tolerancia, se foi desabrochando, nos corações, a flor dos sentimentos de Jesus, e a liberdade criou, por toda parte, maravilhas immortaes na sciência e nas artes.

As funções intellectuaes superiores demoram a conseguir especializações necessárias no indivíduo como na raça. Não é sinão quasi no termo final da sua evolução, que a criança chega ao exercício perfeito de seus juizos. Os sentimentos mais perturbadores, durante toda a sua infância, e, ás vezes, no curso inteiro da vida, se

misturam na elaboração dos juízos, prejudicando os raciocínios. A simpatia por uma pessoa leva a só lhe fazer os mais lisonjeiros commentos; e, sem que a sua realidade mude em cousa nenhuma, a antipatia por ella determina os peiores conceitos, mordazes, injustos, desapiedados. O orgulho, o espírito partidário, resentimentos, levam os homens sem elevação, as crianças e os adolescentes a emitirem os juízos mais desassisados que nunca se viram; o fanatismo religioso ou leigo deturpa a clarividência mental, como o revolver do lado sob águas transparentes. É sempre indébita a intervenção dos sentimentos tirânicos na elaboração dos juízos. Só muito tarde, algumas crianças logram elaborar conceitos limpos de paixões, fieis á verdade e á justiça.

Juízos cativos á influência subversiva das inclinações violentas, por isto que actuam, suscitadores ou decisivos, nas determinações humanas, contradizem o ideal de só querer o homem, ainda que não deseje, o que estiver de harmonia com a sua natureza individual e social. Ora, a criança e a humanidade, na história de sua cultura, não conseguem libertar-se, sinão muito tarde, do império subvertor dos instintos inferiares, debaixo de cujo domínio vivem longo tempo. Mesmo os sentimentos superiores de amor á verdade e ao bem, de piedade e sacrificio devem, sem dúvida, inspirar as resoluções humanas, inspirar sem dominar.

De modo que a evolução espiritual da criança é um eterno caminhar do coração, como símbolo dos sentimentos, para o cérebro, como emblema das ideas. Nesta caminhada, ella não se despe sinão dos maus impulsos que suscitam desordem pela sua violência e pela sua inferioridade. Os sentimentos bons são o calor e oxigénio na vida do espírito. O sceptro é que passa do coração para o cérebro, porque só desembaraçada da tirannia das emoções, pode a rectidão dos juízos determinar a superioridade das resoluções humanas.

Assim a humanidade, tendo criado, como explicações do cosmo, religiões, sistemas, doutrinas brilhantes, extravagantes, enge-

nhosas, erróneas, procura elevar-se aos verdadeiros princípios da Ciência, toda impessoal, sem influência de sentimentalidades, sem prevenções, sem barreiras, universal e eterna. Só então se podem registrar, nos annaes da cultura humana, glórias de verdade, feitos transparentes de uma luz celeste, determinados pelos juizos mais desapaixonados e seguros, como alguns dos recentes votos de promessa na Conferência da Paz em Haya, tal como o indivíduo na sua plena madureza.

VI - A lei da recapitulação abreviada pode invocar em seu favor *Argumentos de ordem deductiva* pois que ella s'inclue em princípios mais geraes.

a) Ninguém poderá contestar sériamente a lei da hereditariedade. Os factos que a comprovam são de alcance diuturno e vulgar. Os nossos maiores nos herdaram não só a conformação física, mas os traços fundamentaes do character, não só normalidades, mas até as mais extravagantes anomalias físicas e moraes. Aqui são linhas harmoniosas de beleza que se transmitem de paes a filhos. Ali é uma deformidade física do avô, em germinação implícita no pae para se revelar no filho e neto. Na idade de convolverse a núpcias, anima certos moços a tendência de eleger, pela distinção de família, a sua futura consorte: é que as excelências moraes dos progenitôres vivem animadas na filha, e se reproduzirão na sua prole d'amanhã da mesma fórma que as más inclinações reveladas em precedentes maus, dão a medida do que iria ser a desilusão do lar sonhado em tanto amor. Não procedem do outro modo os criadôres exímios, quando s'empenham, com a selecção dos animaes d' agora, em apurar a raça futura. Nem obedecem a ideas outras Galton e seus adeptos ao fixarem a "Eugénica", mediante estatísticas sobre os factores que melhoram, ou degeneram, as qualidades nativas, físicas ou mentaes, da raça humana.

Si é, pois verdade a grande lei da hereditariedade universal, a ponto de não ser cada homem sinão um produto della reforma-

do pela educação, nada mais lógico, como já notou Spencer, que admitir, na criança, a existência de uma disposição para adquirir os conhecimentos na mesma ordem em que a humanidade foi lo-grando a sua cultura.

b) Ainda um outro argumento de ordem dedutiva. Idênticas são as leis da natureza na regência dos seres vivos; não teria senso crer na existência de leis várias para a direcção do mesmo fenómeno. Ora, o espírito da humanidade, e o espírito da criança, como tudo mais no cosmo, se submetem á evolução universal. Logo, mantendo o espírito da humanidade, pela sua constituição própria, taes relações com os fenómenos que, para lhes atinar as leis com cuja assimilação evolue, ha de passar por estas e aquelas fazes, está claro que o espírito dos individuos ha de passar, na assimilação das leis com que evolue, pelas mesmas fazes, por que passou o da huma-nidade. O contrário importaria numa excepção chocante com as leis geraes, que governam a evolução dos seres vivos.

c) Uma consideração última. O espírito da humanidade mais não é que uma resultante dos espíritos individuaes e successivos, que a formam.

Seria um divórcio inconcebível a independência completa entre humanidade e homens. Estes são parcelas de que ella é a somma. Logo, afirmar a lei da evolução da raça mais não é que desenhar os traços geraes da evolução dos individuos que a constituem. Por mais diversa que seja a psicologia colectiva da psicologia individual, não ha negar que, na sua substância, se penetram e se equivalem. As leis fundamentaes de uma são os fundamentos da outra.

VII - Allíás, as diferenças entre ellas se assemelham ás que se notam entre o desenvolvimento da criança e da raça. De rigor é que se firmem os verdadeiros termos do paralelismo

Muita causa ha, na evolução infantil, sem nenhum paralelo com a marcha da civilização, assim como, na evolução da humanidade, muita cousa ha inexistente na cultura progressiva da criança. “Nenuma

criança é psicicamente um *homem primitivo*, diz Claparède, ou um *selvagem*. Os traços de carácter (crueldade, culto da natureza etc.) que esses antepassados nos legaram, podem revelar-se mais ao vivo na criança que nos adultos, mas a mentalidade da criança não cessa nunca de ser uma mentalidade *infantil*, ao passo que, si se tomasse ao pé da letra a lei biogenética, a criança deveria ser, successivamente, um *homem* da idade de pedra, depois um *homem* da idade de bronze – o que não se dá evidentemente, visto ella não ter os caracteres adultos, como o instinto sexual, a coragem etc”

É que, na psicologia da criança, ha dois grandes aspectos inconfundíveis: a evolução contínua da alma infantil, e os factos psíquicos considerados em dado momento. Também ha, na vida da humanidade, dois aspectos diferentes: os factos que constituem a *escala evolutiva*, a evolução contínua, a marcha progressiva da civilização, e os factos sempre adultos desde o começo, a constante virilidade de certos fenómenos maduros e acabados, com o instinto genésico. Nas evoluções da existência infantil e da raça, se desenha visível um traço commum d’infantilidade em contínua regressão. O paralelismo só abraça, na marcha da cultura humana, os factos constitutivos da escala evolutiva, e, no desenvolvimento infantil, o infantilismo decrescente em marcha para a virilidade.

É, sem dúvida, por não reduzir aos seus verdadeiros termos que pedagogistas da envergadura de Compayré negam a necessidade de se educar a criança como a natureza educou o género humano. “Ha nisto, um exagero, diz Compayré, que, a bem dizer, nem merece discutido. A instrução assim comprehendida, dado que fosse possível, seria de uma lentidão e de uma extensão desesperadoras”. Nem de uma lentidão, nem de uma extensão desesperadoras, porque a evolução da criança abrevia a da raça. Não é necessario, nem talvez fosse possível, submeter a criança “a todos os tacteamentos pelos quaes passou, em sua história, a génese da sciência”. Muito lhe vale ter nascido no século XX, porque a

civilização dos seus dias lhe aparelha e facilita as condições de observação e experiência, tão difíceis aos homens primitivos nas suas tentativas por desvendar o misterio das cousas. Em virtude desta facilidade conquistada, a criança se dispensa de sofrer todos os rodeios, por que teve de passar, dolorosamente, a raça humana desaparelhada. Mas não pode esquivar-se ao traçado evolutivo, nas suas linhas geraes, da cultura progressiva da humanidade. O tresmalho, ainda que mínimo, chocaria com as leis da constituição infantil, fanando o desenvolvimento normal da criança. Já não seria a extensa caminhada, acarretando uma demóra incompativel com as exigências actuaes da vida, mas, em verdade, um desvio errado, que não iria ter nunca á formação completa do homem.





CRONOLOGIA

- 1883 - Antonio de Sampaio Dória nasce na cidade de Belo Monte, província de Alagoas, em 25 de março.
- 1889 - Muda-se com a família para São Paulo, onde conclui os estudos primários e cursa o secundário.
- 1904 - Ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo.
- 1908 - Gradua-se como bacharel em ciências jurídicas e sociais, mudando-se para o Rio de Janeiro, onde exerce o jornalismo como redator-chefe de *O Imparcial*.
- 1914 - Retorna a São Paulo e participa de concurso para a cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo, sendo aprovado e nomeado catedrático.
Publica a tese que apresentou a esse concurso, com o título de *Princípios de pedagogia*.
- 1917- 1918 - Integra o Conselho Deliberativo e a Comissão de Educação Cívica e Política da Liga Nacionalista de São Paulo.
- 1919 - Presta concurso para professor substituto da Faculdade de Direito de São Paulo, destinado às disciplinas: direito público, direito constitucional, direito internacional público e privado, sendo aprovado.
Publica a tese apresentada para esse concurso: *Problemas do direito público*.
- 1920 - É nomeado para a Faculdade de Direito, concilia as atividades desse magistério com as da Escola Normal Secundária.
Assume o cargo de diretor geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, quando prepara marcante reforma do ensino.
- 1921 - Exonera-se do cargo.
- 1922 - Integra, em junho, o grupo de fundadores da Sociedade Paulista de Educação, sendo secretário geral da primeira diretoria. Integra a comissão de instrução da Liga Nacionalista de São Paulo.

- 1923-1924 - É membro ativo da Sociedade Paulista de Educação, participando da terceira diretoria eleita da entidade; da comissão de redação da *Revista da Sociedade de Educação*; da comissão do livro didático. Em março de 1923, dá início à publicação de artigos no jornal *O Estado de São Paulo* respondendo a críticas à sua gestão na diretoria da Instrução Pública.
- 1925 - É nomeado livre-docente da Faculdade de Direito de São Paulo.
- 1926 - Presta concurso para a cátedra de direito constitucional dessa faculdade, sendo aprovado e nomeado.
Publica a tese então apresentada: *Princípios constitucionais*.
Integra o grupo de amigos fundadores do Lyceu Nacional Rio Branco, participando do Conselho Deliberativo do mesmo e, em seguida, da sua diretoria.
- 1927- Participa do grupo que retoma as atividades da Sociedade Paulista de Educação.
- 1929-1930 - Participa da comissão de redação da *Revista Educação*.
- 1932 - Subscrive o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.
- 1934 - Preside a diretoria social do Lyceu Nacional Rio Branco.
- 1939 - É aposentado compulsoriamente da Faculdade de Direito “por conveniência do regime”.
- 1941 - É reintegrado no quadro de professores da Faculdade de Direito, pois a aposentadoria compulsória é revogada.
- 1945 - É designado juiz do Supremo Tribunal Eleitoral.
É nomeado ministro da Justiça e Negócios do Interior, na Presidência José Linhares, após a queda do Estado Novo em outubro desse ano.
Abandona a diretoria do Lyceu Nacional Rio Branco.
- 1946 - Publica seus trabalhos mais conceituados como jurista: *Teoria geral do estado e Comentários à Constituição de 1946*.
- 1953 - Integra a delegação brasileira à VIII Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas.
- 1964 - Morre em São Paulo. Nesse ano, havia recebido o título de Professor Emérito da Faculdade de Direito de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA*

Obras de Antonio de Sampaio Dória

DÓRIA, Antonio de Sampaio.

_____. *Princípios de pedagogia*. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914.

_____. *Ensaíos*. São Paulo: Pocai-Weiss, 1915.

_____. *O que o cidadão deve saber*. Manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919.

_____. *Recenseamento escolar* (relatório do diretor geral da Instrução Pública de São Paulo). São Paulo: Weizflog Irmãos, 1920.

_____. *A questão social*. São Paulo: Monteiro Lobato & Co., 1922, 338 p.

_____. *A instrução pelo estado: coaduna-se a instrução primária obrigatória com os princípios que regem a ação social do estado?* São Paulo: Monteiro Lobato & Co, 1922.

_____. Carta aberta ao Dr. Oscar Thompson, em resposta ao ofício sobre como resolver, nas condições atuais, o problema do analfabetismo. In: *Anuário do Estado de São Paulo*. São Paulo: Augusto Siqueira & Cia., 1918.

_____. *Como se aprende a língua*. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia. Editores (177 p.)(2 ed. de *Análise lógica*. Aprovado pela diretoria geral da Instrução Pública de S.Paulo em 7/12/1921), 1922.

_____. *Questões de ensino*. A reforma de 1920 em São Paulo. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923.

_____. *Como se ensina*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1 ed, 1923.

* Dada à exaustividade da relação dos trabalhos publicados por Sampaio Dória que consta da tese de doutoramento de Medeiros (2005), adotei o procedimento de extrair esta bibliografia dessa tese, apenas complementando a relação dos livros com alguns poucos títulos faltantes, baseando-me nas edições a que tive acesso.

- _____. *O espírito das democracias*. São Paulo: Companhia Graphico Editores Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1924, 1 v.
- _____. *A revolução legal: o censo alto, no sufrágio universal, pelo voto secreto – apelo ao Congresso*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1924.
- _____. *Como se aprende a língua-curso médio*. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia. Editores, 1924, 5 ed.
- _____. *Princípios constitucionais*. São Paulo: São Paulo-Editora Ltda., 1926, 1 v. 351 p.
- _____. *Psicologia*. São Paulo: Instituto Anna Rosa, 1926.
- _____. *Como se aprende a língua ou nova gramática-curso primário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1932, v. IX.
- _____. *Psycologia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1932, v. VIII.
- _____. *Educação: curso realizado na Escola Normal de S.Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- _____. *Como se aprende a língua- curso geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, s/d, v. X.
- _____. *Educação moral e educação econômica*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.
- _____. *Educação moral e educação econômica*. São Paulo: Melhoramentos, 1933.
- _____. *O comunismo caminha no Brasil*. São Paulo: Editora, 1933, 38 p.
- _____. *Os direitos do homem*. São Paulo: Nacional, 1942, 687 p.
- _____. *Curso de direito constitucional*. 1942, 5 volumes.
- _____. Brasil. *Constituição* (Anteprojeto organizado por A.S.Dória; disposições análogas às Constituições de 1981,1934 e 1937). Ministério da Justiça e Negócios do Interior, 1946, 135 p.
- _____. *Pelo bem de todos*. São Paulo: Nacional, 1948, 224 p.
- _____. *Os direitos do homem*. 3 ed. (com comentários sobre a Constituição de 1946), 1952, 3 volumes.
- _____. *Sintaxe dos pronomes*. São Paulo: Nacional, 1959, 430 p.
- _____. *O império do mundo e as Nações Unidas*. São Paulo: Ed.Max Limonad, 1962.
- _____. *Problemas de direito público*. São Paulo: Typ. Piratininga, 1919.

Artigos de Sampaio Dória na imprensa

DÓRIA, Antonio de Sampaio. Discurso. São Paulo, *Revista de ensino*, dez. 1917/ março 1918, pp. 73-74, n.º. 3 e 4.

_____. *et alii*. Um padrão do livro didático. São Paulo, *Revista de ensino*, 1918, pp. 87-98.

DÓRIA, Antonio Sampaio. Metodologia do ensino e literatura didática. São Paulo, *Revista de ensino*, junho/dez. 1919, n.º. 1, pp. 44-75.

_____. Finalidade educativa. In: *Revista do Brasil*, set./dez. 1916, Anno I, v. III, pp. 336-347.

_____. Metodologia do ensino e literatura didática. In: *Revista do Brasil*, maio/ agosto 1917, Anno II, v. V, pp. 447-485.

_____. Educação da memória. São Paulo, *Revista da Sociedade de Educação*, 1923, v. I, n.º. 1.

_____. Aplicações didáticas. São Paulo, *Revista da Sociedade de Educação*, 1923, v. 1, n.º. 2.

_____. O ensino de leitura. São Paulo, *Revista da Sociedade de Educação*, agosto 1924, v. III, n.º. 7, pp. 14-54.

_____. A natureza das sensações. São Paulo, *Revista da Sociedade de Educação*, 1924, v. 3, n.º. 8.

_____. Discurso pronunciado em homenagem ao Prof. Renato Jardim, quando se despedia da Escola Normal. In: *Revista da Sociedade de Educação*. São Paulo: Órgão da Sociedade de Educação. São Paulo: Monteiro Lobato & C. Editores v. 3, n.º. 8.

_____. Autonomia didática. In: *Revista da Sociedade de Educação*. São Paulo: Órgão da Sociedade de Educação. São Paulo, Monteiro Lobato & C. Editores, v. 3, n.º. 9.

_____. A cultura do pensamento. In: *Revista Educação*. São Paulo: diretoria geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação, dez. 1927, v. 1, n.º. 3, pp. 271-299.

_____. A cultura do pensamento. In: *Revista Educação*. São Paulo: diretoria geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação, dez. 1927, v. 1, n.º. 3, pp. 271-299.

_____. Educação moral-concepção moral. In: *Revista Educação*. São Paulo: diretoria geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação, ago./set. 1927, v. 4, n.º. 23, pp. 138-147.

_____. Formação da linguagem. In: *Revista Educação*. São Paulo: diretoria geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação, abr./maio 1929, v. 7, pp. 15-44.

_____. A formação do carácter. In: *Revista Educação*. São Paulo: diretoria geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação, maio 1930, v. 11, n.º. 2, pp. 150-159.

_____. Fins do estado – até onde cada qual é obrigado ao todo, e o todo a cada qual. A escola individualista, a escola socialista, e a escola liberal-social. Rio de Janeiro, *Revista do trabalho*, jan. 1937, Anno IV, n.º. 1, pp. 3-7.

_____. Democracia – princípios que a constituem – Democracias antigas e moderna – Fundamentos das democracias – Benefícios e danos. Rio de Janeiro, *Revista do trabalho*, 1937, v. IV.

_____. Democracia. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1930, v. XXVI, pp. 161-189.

_____. A revolução de 1930 – causas e diretrizes. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1930, v. XXVI, pp. 295-313.

_____. O método das ciências sociais. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1932, v. XXVIII, pp. 37-48.

_____. O código eleitoral. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1932, v. XXVIII, pp. 55-67.

_____. Soberania. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1933, v. XXIX, pp. 52-76.

_____. Democracia, liberdade e justiça. Preleção. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1935, v. XXXI, pp. 565-583.

_____. Direito constitucional – fundamentos do poder: doutrinas teocráticas, subjetivistas e realistas. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1937, v. XXXIII, pp. 95-119.

_____. Bases na organização dos homens livres – preventivos contra abusos do poder. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1938, v. XXXIV, fase I, pp. 76-90.

_____. Separação dos poderes e distribuição de funções- sua evolução-sistemas atuais-conflitos e equilíbrio. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1938, v. XXXIV, fase I, pp. 99-124.

_____. A técnica do ensino. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1942, v. XXXVII, pp. 36-71.

_____. As tradições da Faculdade de Direito de São Paulo. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1943-1944, v. XXXIX, pp. 257-267.

_____. Ideal que não envelhece. Discurso. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1946, v. XLI, pp. 137.

_____. Ruy-Homem de gênio e homem de bem. São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1949, v. XLVII, pp. 376-395.

_____. A Constituição e a legislação de ensino (aula inaugural do curso de 1952). São Paulo, *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, 1952, v. XLVII, pp. 357-375.

_____. A Constituição e a legislação de ensino. São Paulo, *Revista dos Tribunais*, 1952, 22 p.

_____. As Nações Unidas e os direitos do homem. (Discurso na III Comissão Social e Humanitária). São Paulo, *Revista dos Tribunais*, 1953, pp. 3-13.

_____. Os princípios democráticos. Rio de Janeiro, *Arquivo Judiciário*, 1945, v. 75, p. 21, suplemento.

_____. O problema democrático no Brasil. Belo Horizonte, *Revista da Universidade Minas Gerais*, 1930, v. 11, t. 2.

_____. Instrução pública. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 25/5/1920, p.3.

_____. Aos paulistas. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 15/7/1929, p. 2.

_____. A reforma do ensino: a inspeção escolar. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 25/11/1920, p. 3.

_____. A reforma do ensino: seu nacionalismo perante a Constituição Federal. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 5/12/1920, p. 3.

_____. A reforma do ensino: educação cívica, as repúblicas escolares. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 8/4/1921, p. 4.

_____. A reforma do ensino: educação cívica (conclusão). São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 9/4/1921, p. 4.

_____. A reforma do ensino: alguns dados econômicos. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 22/4/1921, p. 3.

_____. Congresso Interestadual de Ensino Primário. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 4/11/1921, p. 4.

_____. A escola e a pátria. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 2/12/1921, p. 4.

_____. Inteligentes, sim: decoradores, não. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 16/4/1922, Questões pedagógicas, p. 4.

_____. A reforma do ensino: entendamo-nos. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 3/4/1923, p. 3.

_____. A reforma do ensino: utopia ou bom senso?(II). São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 4/4/1923, p. 3.

_____. A reforma do ensino: revista às reformas (III). São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 5/4/1923, p. 3.

_____. A reforma do ensino: revista às reformas: a educação cívica. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 7/4/1923, p. 3.

- _____. A reforma do ensino: a causa da nossa exoneração(IV). São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 10/4/1923, p. 2.
- _____. A educação do povo. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 12/12/1923, p. 4.
- _____. Escolas da capital. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 14/10/1924, p. 3.
- _____. O problema da autonomia didática. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 7/8/1928, p. 8.

Obras sobre Antonio de Sampaio Dória

- ADDUCI, Cássia Chrispiano. Os nacionalistas liberais paulistas e a construção da nação brasileira. In: *Lutas sociais*. São Paulo: Niels - PUC-SP, 2004, v. 11-12, pp.72-84
- ANTUNHA, Heládio C.G. *A instrução pública no Estado de São Paulo. A Reforma Sampaio Dória*. São Paulo: Feusp, 1976, coleção Estudos e Documentos.
- BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a Liga Nacionalista de São Paulo. In: *Perspectivas: ciências sociais*. Araraquara: Unesp, 17-18, 1994-1995, pp. 145-163.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Antonio de Sampaio Dória. In: FÀVERO, Maria de Lourdes e BRITO, Jáder (Org). *Dicionário de educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999, pp. 74-81.
- _____. Reformas da Instrução Pública na década de 1920. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E.T.; VEIGA, C. G. (Org). In: *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CAVALIERI, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 2001,v. 29, n.1, pp. 24-44.
- LEME, Ernesto. *Antonio de Sampaio Dória* (Discurso proferido no salão nobre da Faculdade de Direito de São Paulo, aos 26 de janeiro de 1965, em homenagem à memória do grande constitucionalista, homem público e professor Sampaio Dória). In: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. São Paulo: USP, 1965, V. LX, pp. 66-83.
- MEDEIROS, Valéria Antônia. *Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC-SP, 2005.
- _____. Antonio de Sampaio Dória nos debates educacionais: a longa duração de uma 'presença ausente'. In: *Anais do Segundo Congresso Brasileiro de História da Educação 2002. Natal. História e memória da educação brasileira 2002*. Natal: SBHE,2002.

_____. A reforma de 1920 na mira do inquérito de 1926. In: *Anais do XXII Simpósio Nacional de História – história, acontecimento e narrativa 2003, João Pessoa*. João Pessoa: ANPUH, 2003. _____ . O inquérito de 1926: uma das expressões da rede de relações de Antonio de Sampaio Dória. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004*. Rio de Janeiro: Anped, 2004.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Rio de Janeiro, EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

Outras referências bibliográficas

AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes de uma ideia no ensino paulista. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, mar/agosto 2004, v.30, n.2, pp. 335-344.

AZEVEDO, Célia M. M. *Onda negra medo branco: O negro no imaginário das elites - Século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

_____. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. (Inquérito realizado em 1926 pelo jornal *O Estado de São Paulo*). São Paulo: Melhoramentos, s.d.

BANDECHI, Brasil. *Liga Nacionalista*. São Paulo: Editora Parma, 1980.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974.

BONTEMPI Júnior, Bruno. *O terreno do consenso*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995, pp. 107-108.

_____. *A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: as relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. Tese de doutoramento. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. In: *Estudos avançados*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados-USP, v. 2, n. 3, dezembro de 1988. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000300002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 26 Fev. 2010. DOI: 10.1590/S0103-40141988000300002.

BOTO, Carlota. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação de mestrado. Mimeo. São Paulo: Feusp, 1990.

BUYSE, Omer. *Métodos americanos de educação geral e técnica*. Trad. especial por Luiz Ribeiro de Senna. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

CALMON, Francisco M. G. *Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco*

Marques de Góes Calmon, governador do Estado da Bahia à Assembleia Geral Legislativa em 7 de abril de 1925. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1925.

CAMPOS, Caetano de. *Memória apresentada em 1891 ao governo do estado.* In: RODRIGUES, José Lourenço. *Um retrospecto.* Alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa, 1930.

CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.

CARDOSO, Vicente Licínio *et alii.* *À margem da história da República.* (Ideais, crenças e afirmações. Inquérito por escritores da geração nascida com a República). Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1924.

CARONE, Edgar. *A República Velha.* Instituições e classes sociais (1889-1930). 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1978, v.1.

CARVALHO, José Murilo de. O Rio de Janeiro e a República. In: *Revista brasileira de história.* São Paulo: ANPUH/Marco Zero, set. 1984/abril 1985, v. 5, n.8/9.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva.* São Paulo: Contexto, 1997.

_____. A caixa de utensílios, o tratado e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura de professores. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia. (Org.). *Tópicos de história da educação.* São Paulo: Edusp, 2001.

_____. *A escola e a República.* São Paulo: Brasiliense, 1989a, Col. Tudo é história, 127.

_____. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. In: *Educação em questão.* Natal/RN: v. 21, n.7, set.dez. 2004, pp. 90-98.

_____. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. In: *São Paulo em perspectiva.* São Paulo: Fundação Seade, v. 7, 1993, pp.10-15.

_____. L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. In: *Paedagogica Historica.* V. 36, 2000c.

_____. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: *História da escola em Portugal e no Brasil.* Circulação e apropriação de modelos culturais. 1 ed. Lisboa: Edições Colibri/Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa, 2006, v.1, pp. 141-175.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: *São Paulo em perspectiva.* São Paulo: Fundação Seade, v. 14, pp. 111-120, 2000 b.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).* São Paulo: USF, 1998.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo *A cultura brasileira*. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.71, pp. 29-35, 1989b.

_____. Pedagogia da escola nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar; KHULMANN, Moyses (Org.). *Os intelectuais na história da Infância*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 373-408

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História social da infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006, v.1, pp. 291-310.

_____. Usos do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia(1931-1935). *Cadernos Anped.*, v. 7, 1994, pp. 41-60.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; BICCAS, Maurilane. S. Reforma escolar e práticas de leitura de professores. In: CARVALHO, M. M. C.; VIDAL, Diana G. (Org.). *Biblioteca e formação docente (percursos de leitura)*. Belo Horizonte: 2000, pp. 63-91.

CARVALHO, Marta M. C. de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. In: *Contemporaneidade e educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, 2000, v. 7, pp. 71-92.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos: o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In: *Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de História da Educação*.

CARVALHO, M. M. C., TOLEDO, M. R. A. A Biblioteca da Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. In: *Quaestio*. Sorocaba: Uniso, 2006, v.8, pp. 47-63.

CARVALHO, M. M. C., TOLEDO, M. R. A. Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. In: *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 89-110.

CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à meia luz*. Um estudo sobre a Revista do ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: Edusf, 2003.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à República: momentos decisivos*. 2 ed. São Paulo: Livraria Ciências Humanas Ltda., 1979

CRAVEIRO, Newton. A evolução do ensino no Ceará e a reforma de 1922. In: *Revista Nacional*. São Paulo: Monteiro Lobato Ed., jul/1923, n. 7.

_____. *João Pergunta (ou o Brasil Seco)*. Ceará: Typ. Progresso, 1924.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. Católicos e liberais. São Paulo: Cortez e Moraes Ltda., 1978.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da educação*. Processos, práticas, saberes. São Paulo: Escrituras, 1998, pp. 95-113.

ISER, Wolfgang. *The Act of reading: a theory of aesthetic response*. 7 ed. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

JAUSS, Hans Robert. *Toward an aesthetic of reception*. 6 ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

KOSELLECK, Reinhardt. *Future Past: on the semantics of historical time*. Translated by Keith Tribe. New York: Columbia University Press, 2004.

KOWARICK, Lúcio. *Trabalho e radiagem* (A origem do trabalho livre no Brasil). São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEVI-MOREIRA, Sílvia. A luta pelo voto secreto no programa da Liga Nacionalista de São Paulo. In: *Revista brasileira de história*. São Paulo: Editora Marco Zero, 1984, vol 7.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. *Juazeiro do Padre Cícero*. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d.

_____. Prefácio. In: PROENÇA, A. F. *Como se ensina a geografia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de S.Paulo, s/d.

MARTINS, Luciano. A Revolução de 1930 e seu significado político. In: *A Revolução de 1930. Seminário internacional*. Brasília, Editora Universidade de Brasília: 1982, coleção Temas Brasileiros, p. 54.

MONARCHA, Carlos (Org.) *Lourenço Filho. Outros aspectos, mesma obra*. Marília: Unesp/Mercado das Letras, 1997, pp. 27-59.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Bóris (Org.). *O Brasil republicano. Sociedade e instituições (1889-1930)*. Rio de Janeiro: Difel, 1977, t.III, v. 2, Col. História geral da civilização brasileira.

NERY, Ana Clara Bortoleto. *A Revista Escolar e o Movimento de Renovação Educacional em São Paulo (1925-1927)*. São Carlos: UFSCar, 1994. (Dissertação de Mestrado).

_____. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PENNA, Belisário. Solução de um problema vital. In: ALBERTO, Armanda Álvaro et alii. *A Escola Regional de Meriti*. Rio de Janeiro: CBPE/Inep, 1968, p.69.

OLIVERO, Isabelle. *L'Invention de la collection*. Paris: L'IMEC/ Maison des Sciences de L'Homme, 1999.

PRESTES, Gabriel. *Relatório da Escola Normal apresentado ao Sr. Dr. Alfredo Pujol M.D secretário dos Negócios do Interior pelo diretor Gabriel Prestes*. São Paulo: Typografia do *Diário Oficial*, 1896.

REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981.

RODRIGUES, João Lourenço. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto D. Ana Rosa, 1930.

SANTOS, Viviane Teresinha dos. Os subversivos das Arcadas. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *Inventário DEOPS Módulo II – Estudantes*. Os subversivos das Arcadas. São Paulo: Arquivo do estado, Imprensa Oficial, 1999.

SCHWARCZS, Lília M. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Heitor Lyra da. Missão educacional. In: ALBERTO, Armanda Álvaro *et alii*. *A Escola Regional de Meriti*. Rio de Janeiro: CBPE/Inep, 1968, p. 65.

_____. Discurso-programa da Associação Brasileira de Educação, pronunciado em 19 de novembro de 1925. In: *In Memoriam Heitor Lyra da Silva*, Rio de Janeiro: Mendonça Machado & Cia, s/d.

SODRÉ, A. A. de Azevedo. *O problema da educação nacional*. Rio de Janeiro: Tip. Jornal do Comércio, 1926.

SOUZA, Rosa F. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo(1890–1910)*. São Paulo: Edunesp, 1999.

TANURI, Leonor. *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1889-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979, (série Estudos e Documentos, v. 16).

_____. Historiografia da educação brasileira: contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. In: *História da educação 3,2*. Pelotas: Associação Sulriograndense de Pesquisadores em História da Educação, FAE/UFPel, abril de 1998, pp. 139-153.

TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890 a 1930)*. Mimeo. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio *Pan American*, 1927. In: Arquivo CPDOC, FGV- Rio de Janeiro.

_____. *Aspectos americanos de educação*. Relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia pelo diretor geral da Instrução, comissionado em estudos na América. Bahia: Tip. São Francisco, 1928.

THOMPSON, Oscar. O futuro da pedagogia é científico. *In: O laboratório de pedagogia experimental*. São Paulo: Tip. Siqueira, Nagel & Comp., 1914, pp. 17 e 18.

_____. Relatório apresentado ao exmo. Sr. Dr. secretário do Interior por Oscar Thompson, diretor geral da Instrução Pública. *In: Anuário do ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Augusto Siqueira & Cia, 1918.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Coleção Atualidades pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). São Paulo: EHPS/PUC, 2001 (tese de doutoramento).

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. *In: Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luís Sanfelice (Ed.). História e história da educação*. O debate teórico-metodológico atual. Campinas: 1998.





Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil,
e foi composto nas fontes Garamond e BellGothic,
pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

