

**CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE SAMPAIO DORIA
(1883-1964) E A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

**POLITICAL-PEDAGOGICAL CONCEPTION BY SAMPAIO
DORIA (1883-1964) AND THE DEMOCRATIZATION OF THE
PUBLIC SCHOOL**

**CONCEPCIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE SAMPAIO DORIA
(1883-1964) Y LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ESCUELA
PÚBLICA**

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro¹

Resumo

Este artigo analisa o projeto político-pedagógico de Sampaio Doria (1883-1964), identificando seus fundamentos e os objetivos almejados com a implantação da escola pública em São Paulo, nas décadas iniciais do século XX. Com o aporte do materialismo histórico, tendo como pressuposto a articulação intrínseca entre as concepções políticas liberais e as proposições pedagógicas do autor, examinam-se suas obras e contribuições do período. Sampaio Doria propugnou a Educação intelectual, moral, profissional, econômica, física e cívica para todos, baseada no método de intuição analítica, como mecanismo de regulação das questões sociais e de modernização da sociedade. Foi este o sentido da Reforma do Ensino Paulista que propôs em 1920 e de sua atuação como docente e como jurista, que abrangeu, também, a luta pela democracia, pela prosperidade e pela ordem social. Retomar seu pensamento permite desvelar as funções atribuídas à escola pública brasileira em suas origens.

Palavras-chave: políticas educacionais; questão social; Reforma do Ensino Paulista de 1920; democracia liberal.

Abstract

This article analyses the political-pedagogical project of Sampaio Doria (1883-1964), identifying his grounds and objectives longed for with the implementation of public school in São Paulo in the 20th Century early decades. With the support off historical materialism, through the intrinsic articulation between liberal political conceptions and pedagogical propositions by the author as assumptions, his work and contributions in the period are examined. Sampaio Doria advocated for an intellectual, moral, professional, economic, physical and civic education for everyone, based on the analytical intuition method as a regulation mechanism of social issues and society modernization. That was the sense of the Education Reform in São Paulo he proposed in 1920 and his work as teacher and as jurist, which also embraced the struggle for the democracy, prosperity and the social order. Retaking his thoughts allows us unveil the functions attributed to the Brazilian public school in its origins.

Keywords: educational policies; social issue; Education Reform in São Paulo in 1920; liberal democracy.

Resumen

Este artículo analiza el proyecto político-pedagógico de Sampaio Doria (1883-1964), identificando sus fundamentos y los objetivos que se anhelan con la implantación de la escuela pública en São Paulo en las

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* Paranavaí. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0569-7225> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6325209425358903> E-mail: neidegafa@hotmail.com

décadas iniciais del siglo XX. Con la contribución del materialismo histórico, teniendo la articulación intrínseca entre las concepciones políticas liberales y las proposiciones pedagógicas del autor como supuesto, sus obras y contribuciones del período son examinadas. Sampaio Doria propuso la Educación intelectual, moral, profesional, económica, física y cívica para todos, basada en el método de intuición analítica como mecanismo de regulación de las cuestiones sociales y de modernización de la sociedad. Este fue el sentido de la *Reforma do Ensino Paulista* propuesta en 1920, y de su actuación como docente y como jurista, que también ha alcanzado la lucha por la democracia, por la prosperidad y por la orden social. Volver a su pensamiento permite revelar las funciones atribuidas a la escuela pública brasileña en sus orígenes.

Palabras clave: políticas educacionales; cuestión social; Reforma de *Ensino Paulista de 1920*; democracia liberal.

Introdução

O contexto socioeconômico das duas primeiras décadas do século XX, no Brasil, relacionado com as tendências mundialmente estabelecidas no processo de expansão do capital, marcou profundamente o processo de constituição da escola pública brasileira. Com o intuito de apreender suas funções originais, este artigo estabelece um recorte espacial e temporal, incidindo a análise especificamente no projeto político-pedagógico de Antonio de Sampaio Doria (1883-1964)², educador e homem público, que obteve destaque na Primeira República brasileira ao protagonizar a Reforma do Ensino Paulista de 1920.

Orienta-se pela concepção de que o homem é um ser histórico e desenvolve seu pensamento conforme a dinâmica de seu tempo, respondendo a fatores determinantes de seus posicionamentos, sendo estes, entretanto, pessoais. Apreende-se, assim, o projeto político-pedagógico de Sampaio Doria, vinculando-o com seu momento histórico e com o ambiente teórico vigente, que expressava as propostas e lutas desencadeadas na conjuntura de modernização do Brasil. A partir destes pressupostos, realiza-se a análise de seu pensamento e da política educacional que propôs, sem a pretensão de condenar ou exaltar suas ideias, mas visando a apreender seus limites e suas bases, resultantes das lutas de seu tempo.

Devido à importância que assumiu na época, tanto pela reforma educacional que protagonizou quanto pelos princípios pedagógicos e propostas políticas que defendeu, optou-se, neste artigo, por analisar suas concepções político-educacionais, articulando-

²Utiliza-se o nome do autor sem acentuação, mantendo a redação empregada na época, embora na bibliografia consultada apareçam as duas formas. Também nas citações e títulos das obras manteve-se a redação original.

as com o processo de mudanças nas relações do período e com sua atuação prática³. Como muitos dos debates suscitados por suas medidas e teorias permanecem atuais, sua retomada adquire relevância diante dos desafios que a escola pública brasileira enfrenta.

Em razão da extensão de sua produção e da abrangência dos temas que tratou, a investigação concentrou-se em seu posicionamento político frente à luta de classes que emergia no início do século XX, relacionando-o com as propostas educativas que subsidiaram a Reforma do Ensino Paulista de 1920. Procurou-se inseri-lo no debate que marcou esta fase, sem esfacelar seu pensamento, para verificar a concepção que norteou suas propostas político-educacionais diante das indefinições concretas que a sociedade brasileira atravessava, frente às pressões internas e externas, exercidas pelo movimento de expansão do capital.

Apresenta-se assim, inicialmente, uma breve biografia do autor, identificando suas contribuições a partir do olhar da historiografia brasileira. Apreende-se, a seguir, a conjuntura das décadas iniciais do século XX no Brasil, vinculando-a com as transformações produzidas na relação do capital. Situa-se, então, Sampaio Doria no debate sociopolítico do período, analisando sua posição frente às questões sociais e à luta em curso pela modernização do país. Identificam-se seus princípios educacionais e seu projeto político para a democratização da escola pública ao final, sistematizando os fundamentos de sua prática enquanto Diretor Geral da Instrução Pública em 1920, quando propôs a Reforma do Ensino Paulista.

Biografia de Sampaio Doria e o seu contributo à história da Educação brasileira

Antonio de Sampaio Doria nasceu em Belo Monte, Alagoas, em 25 de março de 1883. Mudou-se para São Paulo em 1889, onde concluiu o primário e fez os estudos secundários. Aos 16 anos iniciou sua atividade no magistério, em uma escola fundamental de Cerqueira César. Em 1908, diplomou-se como bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Durante o curso, de 1904 a 1908, foi professor de Psicologia e Lógica no ensino secundário, no antigo Ginásio

³Este artigo apresenta alguns elementos analíticos de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM), financiada pela CAPES, cujo conteúdo foi atualizado e aprofundado no âmbito das pesquisas desenvolvidas nos Grupos de Estudos e Pesquisas GEPTESC e GECATE.

Macedo Soares. Lecionou, ainda, na Escola de Comércio Álvares Penteado. Transferiu-se para o Rio de Janeiro, dedicando-se por um curto período ao jornalismo, quando assumiu como redator-chefe de “O Imparcial”.

Retornou para São Paulo e, após aprovação em concurso, foi nomeado Professor Catedrático em Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal da Praça da República, em 1914 quando, então, difundiu seus princípios pedagógicos. A tese que apresentou resultou em seu primeiro livro, *Princípios de Pedagogia*, publicado em 1914⁴.

Sampaio Doria participou do Conselho Deliberativo da Liga Nacionalista de São Paulo, criada em 1917, da qual foi sócio fundador. Integrou a Comissão de Educação Cívica, juntamente com Oscar Thompson, então Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo e, em 1922, trabalhou na Comissão de Instrução. Por convite da Liga, Sampaio Doria escreveu a obra *O que o cidadão deve saber: manual de instrução cívica*⁵. Os objetivos da Liga eram: promover os ideais de unidade nacional, instrução pública, educação cívica, efetividade do voto e defesa nacional.

Assumiu, em 1920, a Direção Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, a convite de Oscar Thompson, após sugerir ações para erradicar o analfabetismo no estado. Realizou o primeiro Recenseamento Escolar do país e a Reforma do Ensino Paulista, com a Lei nº 1.750, de 08 de dezembro de 1920. A reforma foi abrangente e gerou intensas resistências e polêmicas, principalmente devido à escola alfabetizante, com duração de dois anos. Na fase de sua regulamentação, as reações negativas em relação às medidas que propunha ocasionaram várias emendas por parte dos parlamentares.

Devido às divergências quanto à redação definitiva do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentou, ele exonerou-se do cargo em abril de 1921, sendo substituído por Guilherme Kullmann, seu auxiliar direto e de confiança. O curso de implantação da reforma foi, então, alterado, e suas disposições mantiveram-se em vigor até o próximo governo, quando foi aprovado o Decreto nº 3.858, em junho de 1925.

⁴Na ocasião realizou também um trabalho, cujo tema sorteado foi “O caráter em Psicologia, em Pedagogia e em Educação Cívica”, publicado em 1915 com o título *Ensaios*.

⁵Esta obra foi editada em 1919, pelos Editores Olegário Ribeiro & C., com uma tiragem de 10.000 (dez mil) exemplares e também em 1922, pela editora Monteiro Lobato & C.

Sampaio Doria retornou às suas atividades como educador, reassumindo sua cátedra na Escola Normal. Passou, também, a integrar o Conselho Superior do Liceu Franco Brasileiro, fundou a Faculdade Paulista de Direito e o Liceu Rio Branco, juntamente com Lourenço Filho, seu antigo aluno da Escola Normal. Em 1919, publicou o livro *Problemas de Direito Público*, tese apresentada na Faculdade de Direito de São Paulo para a vaga de Professor Substituto. Em 1925 foi nomeado Professor Livre-Docente desta Faculdade.

Dedicou-se, depois, à carreira de jurista, em defesa dos ideais democráticos. Participou da elaboração do Código Eleitoral de 1930 e foi membro do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) de 1930 a 1934. Também foi coautor do anteprojeto da Constituição Estadual. Apesar de sua dedicação à área jurídica, não abandonou o campo educacional, tendo sido um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.

Em 1934 foi nomeado Procurador Regional do Tribunal Eleitoral de São Paulo, permanecendo até a instauração do Estado Novo, em 1937. Neste período, afastou-se das funções de assistente jurídico do Ministério da Justiça e, exercendo atividades docentes na Faculdade de Direito, foi punido em 1939 com a aposentadoria, por ter se manifestado contra o regime político. A aposentadoria foi revogada em 1941, quando professou lições na mesma instituição, resultando em novo livro publicado em 1942: *Os direitos do homem*.

Em maio de 1945, findo o Estado Novo, foi nomeado juiz do TSE e, em outubro do mesmo ano, com a deposição de Getúlio Vargas, foi nomeado Ministro da Justiça e Negócios do Interior. Em janeiro de 1946, deixou a pasta da Justiça. Também foi superintendente do Banco do Estado de São Paulo e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Ao afastar-se da vida política, voltou a dedicar-se ao magistério e à publicação de livros e artigos. Faleceu em São Paulo, em 26 de dezembro de 1964.

Participou significativamente no debate da época, como se constata pela variedade de obras publicadas, abrangendo problemas educacionais, políticos, jurídicos e sociais. Além dos livros já citados, outros são indicativos de seu foco: *A questão social* (1922), *Instrução pelo Estado* (1922), *Memórias sobre a educação nacional: Anais da Conferência Interestadual de Ensino* (1922), *Questões de ensino: A reforma*

de 1920, em S. Paulo (1923), *Como se ensina* (1923), *Como se aprende a língua* (1924), *O espírito das democracias* (1924), *Educação moral e educação econômica* (1928), *Psychologia* (1930) e *Educação* (1933)⁶.

Dentre seus contemporâneos, Lourenço Filho (1928, p. 5) destacou “a intensa acção educativa deste pedagogo brasileiro”, cuja ação desdobrou-se na docência, na tribuna, no jornalismo e na gestão do ensino, com “accentuada coherencia de convicções e de realizações”, sendo sua marca pessoal “um traço contínuo de orientação social”. Caracterizando-o como um “pedagogo social”, demarcou sua importância no campo específico da pedagogia. Ainda para Lourenço Filho (1928, p. 6), suas concepções difundidas na Escola Normal “havia de rasgar, ahi, novos horizontes a tal sorte de estudos, submettidos, por muito tempo, ao âmbito quasi exclusivo da technica escolar”.

Outro autor que coadunou esta posição foi Fernando de Azevedo. Afirmou que só a partir de 1920 se iniciara o “movimento reformador” da cultura e da Educação, destacando a Reforma proposta por Sampaio Doria como o “primeiro sinal de alarma” que levou à “renovação escolar”, pois ele “conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino”, abalando tão vigorosamente a “frente constituída pelos tradicionalistas que panos inteiros do muro da antiga escola deviam desmoronar” (Azevedo, 1976, p. 153).

Nagle (2001), por sua vez, considerou que Sampaio Doria influenciou as duas principais fases de penetração do ideário escolanovista no Brasil⁷. Em sua análise, a Reforma de 1920 que empreendeu inaugurou, de forma radical, as alterações nos sistemas escolares estaduais daquela década, resultantes do ideário que se estruturava, de “republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e

⁶Outros temas jurídicos e políticos também foram abordados pelo autor: *A revolução legal: apelo ao congresso* (1924), *Princípios constitucionais* (1926), *Direito Constitucional: Teoria Geral do Estado (s/d)*, *Direito Constitucional: Comentários à constituição de 1946* (1960) e *O império do mundo e as nações unidas* (1962).

⁷Na primeira, do fim do período imperial até a década de 1920, a infiltração dos princípios renovadores fez-se através de determinados aspectos do conteúdo presentes em suas obras sobre Educação, facilitando a difusão posterior do ideário. Já na segunda fase, a partir de década de 1920, contribuiu com a introdução de críticas aos moldes tradicionais das instituições escolares, facilitando o desenvolvimento do processo de remodelação. Citou, ainda, sua contribuição na literatura educacional, que se desenvolvia com obras de conteúdo pedagógico, *Princípios de Pedagogia*; e com obras de caráter essencialmente didático, *Como se ensina* (Nagle, 2001).

moral de amplas camadas da população, de formação da consciência cívico-patriótica” (Nagle, 2001, p. 247). Ainda afirmou que, por meio desta reforma, concretizaram-se os ideais educacionais da Liga Nacionalista de São Paulo, tendo sido “a única que resultou da prévia apresentação de princípios doutrinários, de natureza política, claramente expostos”, além de articular “os elementos que informaram e definiram o significado central das medidas adotadas e os elementos de natureza histórica e ideológica” do período (Nagle, 2001, p. 246).

Antunha (1976) também estudou as propostas de Sampaio Doria e os dispositivos finais da reforma, mas evitou atribuir-lhe “uma paternidade definida”, já que a referida reforma passou por fases distintas, sendo repudiada em grande parte pelo próprio autor. Constatou que ela “não deve ser julgada pelas inovações introduzidas, nem mesmo pelos seus resultados práticos, concretos, mas sobretudo pela agitação de idéias que provocou, pelos propósitos, atitudes e determinação dos homens que a conceberam e a conduziram” (Antunha, 1976, p. 236), pois causou grande impacto na história da Educação brasileira.

Ao avaliar seu legado, Carvalho (1999, p. 75) citou “a importância de Dória na consolidação e estruturação do campo das chamadas ciências pedagógicas no Brasil”. Além disto, ao analisar a reforma, inferiu que ele “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” (Carvalho, 2010, p. 102). Para a autora, a reforma “foi mal compreendida no seu intento pedagógico e político de condensar a educação do cidadão republicano em dois anos de escolarização básica” (Carvalho, 2010, p. 104).

Pode-se afirmar que a reforma foi um marco para a Educação brasileira, pois renunciou problemas a serem enfrentados pelos gestores dos sistemas de ensino. Para Cavaliere (2003, p. 41), “coube à reforma de 1920 o ônus histórico de ter inaugurado a prática, muitas vezes reproduzida, da redução do tempo/qualidade escolar a que cada criança teria direito”. Na acepção da autora, o impasse político inaugurado com a Reforma do Ensino Paulista atravessou o século XX e permanece como um desafio na Educação brasileira, pois a expansão quantitativa não veio acompanhada da desejada qualidade escolar.

Diante desta breve apresentação do autor e da recuperação de seu legado por intermédio de alguns autores, é possível atestar a relevância de Sampaio Doria em seu tempo e para a história da Educação. Sintonizado com os problemas e desafios enfrentados na época, ele expressou as questões que permearam o debate acerca da criação da escola pública no Brasil, nas primeiras décadas no século XX, o que permite identificar as preocupações e motivações que suscitaram esta discussão.

Conjuntura brasileira e a “questão social”: o posicionamento político de Sampaio Doria

Os problemas econômicos, políticos e sociais que a pressão do capital na fase imperialista determinava, explicam a intensa mobilização de Sampaio Doria no início do século XX. Entender tal conjuntura, por conseguinte, é indispensável e requer situá-la perante a reordenação das relações produtivas mundiais, devido às crises de superprodução do final do século XIX⁸. No enfrentamento destas crises e das oposições da nova classe revolucionária saída de suas entranhas, criaram-se mecanismos de recomposição do capital nos países centrais. Um deles foi a emigração, “um paliativo, indirecto mas eficaz, à densidade de população, aos acréscimos da miséria, às crises industriais” (Queiroz, 1979, p. 35).

Houve, no estágio imperialista do capital, a “substituição da livre concorrência capitalista pelos monopólios capitalistas” (Lênin, 1985, p. 87), constituindo-se os cartéis e trustes, bem como a fusão dos capitais bancário e industrial. A fase monopolista objetivou aumentar os lucros, valendo-se do capital financeiro e da exportação de capitais, consumando a partilha colonial global, o que gerou rivalidades e conflitos entre os países hegemônicos.

O movimento expansionista, inerente ao capital, promoveu uma “determinada hierarquização entre os países, com os mais desenvolvidos estabelecendo as relações de domínio e exploração” (Netto & Braz, 2008, p. 186, grifos dos autores), cuja característica foi e continua sendo seu desenvolvimento “*desigual e combinado*”. Em

⁸Netto e Braz (2008, p. 192) identificaram a violência das crises na “fase clássica” do imperialismo (que vai de 1890 a 1940), que se manifestaram em 1891, 1900, 1907, 1913, 1921, 1929 e 1937-1938; destas, a de 1929 “teve magnitude catastrófica”.

decorrência disto, os países “atrasados progridem aos saltos, *combinando* a assimilação de técnicas as mais *modernas* com relações sociais e econômicas *arcaicas*”, sem lhes retirar “a condição de economias dependentes e exploradas” (Netto & Braz, 2008, p. 187, grifos dos autores). Isto se aprofundou com o imperialismo, constituindo o capitalismo “como um *sistema econômico mundial*” (Netto & Braz, 2008, p. 187, grifos dos autores).

Os países “atrasados” foram, assim, “arrastados na engrenagem do capitalismo mundial”, pois reuniam “as condições elementares do desenvolvimento industrial”, permitindo que a “‘maturidade excessiva’ do capitalismo em certos países” pudesse encontrar “colocações ‘vantajosas’” (Lênin, 1985, p. 61). O Brasil sentia os efeitos desta reordenação do capital, que exportava força de trabalho, capitais e processos industriais desde o final do século XIX. O trabalhador brasileiro necessário à ordem burguesa foi redefinido, com a abolição dos escravos e a imigração, estabelecendo-se, também, a ordem republicana.

O país adequava-se aos imperativos da civilização ocidental, situando-se, na divisão internacional do trabalho, na condição de produtor de bens primários, também sendo afetado pelas crises internacionais. Internamente, criavam-se as condições para desenvolver o mercado interno e a industrialização. Os acontecimentos internacionais, como a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a crise de 1929, complexificaram a conjuntura das primeiras décadas do século XX, afetando os mercados brasileiros e as relações sociais.

Os desafios que se colocavam eram no sentido do fortalecimento da economia nacional, o que exigia a ampliação do setor industrial e a modernização, em meio às relações arcaicas existentes e à pressão estabelecida pelo domínio do mercado externo. Reorganizava-se a economia predominantemente agrária em direção a uma economia mais diversificada⁹.

⁹Este cenário fez com que em São Paulo, na década de 1920, “a agricultura *não-café*, a indústria, os bancos e o comércio já produzissem ou movimentassem massas econômicas muito próximas à da produção e exportação cafeeira (Cano, 1997, p. 252, grifos do autor).

O regime político assentado no poder das oligarquias agrárias era abalado diante das expectativas de renovação, unificação e modernização nacionais¹⁰, fortalecidas com as alterações econômicas, urbanas e demográficas. No início do século XX, no Brasil, ascendiam a burguesia industrial, o proletariado e as classes médias.

A burguesia industrial organizava-se diante das sucessivas crises do setor cafeeiro, que resultavam em investimentos em outros setores e na expansão do mercado interno. A disponibilidade de força de trabalho barata, advinda do campo e dos incentivos à imigração, favoreciam a urbanização e a industrialização. A relação entre os industriais e a agricultura cafeeira ocorria sob bases contraditórias, com conflitos e visões distintas entre eles¹¹.

A incipiente classe operária organizava movimentos reivindicatórios dirigidos por “anarquistas, anarco-sindicalistas e socialistas”¹², além de inúmeras greves nas cidades mais urbanizadas, como São Paulo¹³ e Rio de Janeiro. Estas tinham singularidades, mas igualavam-se nas reivindicações salariais e na luta por uma legislação trabalhista. As precárias condições de vida e de trabalho se agravavam, gerando manifestações que eram reprimidas pelo Estado.

A “questão social” era vista como um “caso de polícia”, embora já nos anos 1910 houvesse aberturas à proteção da classe operária e, nos anos 1920, se iniciassem ensaios sobre a legislação trabalhista. Apesar de suas frágeis bases, tais mobilizações indicavam que não era possível ignorar esta classe. A solução vislumbrada era cooptá-la em um projeto nacional.

¹⁰Tais exigências se canalizariam no “estadonovismo”, atribuindo a obra modernizadora e construtora ao Estado, bem como “dando impulso decisivo para a transformação da sociedade oligárquica, ruralista e pulverizada regional e setorialmente, em sociedade urbana, nacional e centralmente orientada” (Lahuerta, 1997, p. 105).

¹¹A situação tendia à conciliação, pois a indústria estava condicionada inicialmente ao café, atividade dominante. Havia, todavia, disputas entre as distintas facções: agrárias, importadoras, exportadoras e industriais.

¹²Realizaram-se Congressos Operários em 1892, 1902, 1906 e 1912, criaram-se sindicatos e partidos operários, bem como escolas e veículos de comunicação próprios, além de se fundar, em 1922, o Partido Comunista.

¹³Houve 64 greves na capital paulista e 14 no interior, entre 1919 e os três primeiros meses de 1920.

Novas facções da classe média¹⁴ também se desenvolviam. Descontentes com o elevado custo de vida, não chegavam a formular, entretanto, uma oposição radical à essência do regime, raramente se identificando com as reivindicações do operariado. Contribuíam para a redefinição das alianças hegemônicas, defendendo a revisão das instituições políticas e culturais, e ligando-se às dissidências no interior da dominação oligárquica tradicional. No geral, aderiam às ideias liberais democráticas e à apologia da Educação como “redentora” dos problemas nacionais, contribuindo com importantes manifestações¹⁵ no período.

Sampaio Doria posicionou-se diante deste contexto, expressando as vertentes reformistas no Brasil. Assumiu um claro posicionamento político, coadunando seus ideais educacionais à leitura que fazia da realidade social. As funções que ele atribuía à Educação estavam estreitamente articuladas com sua posição política conciliadora, amparada nas teorias sociais e educacionais produzidas na Europa e na América no início do século.

As raízes filosóficas de seu pensamento são encontradas em uma variada gama de pensadores, destacando-se, dentre eles, Stuart Mill e Herbert Spencer. Sampaio Doria rompeu com o liberalismo clássico, absorvendo as contradições sociais e mantendo a defesa da propriedade privada e da liberdade individual. Apesar de considerar a liberdade individual essencial a uma sociedade civilizada, advogava a necessidade de constrangê-la, para não se cair na tendência ao egoísmo e à aniquilação social. Legitimava o princípio da liberdade, mas mediada pelo “direito”, fundamento das sociedades justas e desenvolvidas (Doria, 1942).

¹⁴Pela dificuldade de precisar os limites exatos de uma classe, optamos pela concepção de Pinheiro (2006, p. 16), de que as classes médias “se situam numa oposição intermédia em relação à contradição principal capital/trabalho, inerente ao modo de produção capitalista”. No Brasil, além dos pequenos comerciantes e produtores, constituíam-se novos setores com os assalariados, prestadores de serviços, intelectuais, profissionais liberais, os funcionários públicos e dos aparelhos ideológicos do Estado (da comunicação, Educação e imprensa).

¹⁵Questionavam o processo político partidário, desencadeando reivindicações pelo voto, pela democratização e pela melhoria das instituições educacionais. Houve, no período, o civilismo, a formação das Ligas Nacionalistas, os movimentos tenentistas, a criação do Partido Democrático (1924) e da Aliança Liberal, movimentos estes que lutaram por reformas políticas e jurídicas institucionais. No aspecto cultural, realizou-se a Semana da Arte Moderna e as comemorações do Centenário da Independência, em 1922.

Em seu entendimento, a “igualdade política” era uma das maiores conquistas, pois significava a “ausência de privilégios por nascimento, riqueza ou força”, sendo todos iguais perante a lei, concebendo-a ainda como um “lastro da democracia” (Doria, 1942, p. 164). Preconizava que a desigualdade econômica era natural e necessária. “Natural porque deriva de leis naturais. Necessária porque é o incentivo para o trabalho, e para a conquista dos bens cujo alcance a riqueza é o meio necessário” (Doria, 1922, p. 287).

A justiça social exigiria equilíbrio entre liberdade e igualdade, pois era “a liberdade e a igualdade, o poder individual de ação, compatível com a vida coletiva, o mesmo para todos” (Doria, 1919, p. 103). Neste sentido, o Estado organizado era indispensável para assegurar a existência e a prosperidade das sociedades, devendo se ajustar às garantias individuais para equilibrar a autoridade, sendo as restrições “as mínimas indispensáveis à ordem e prosperidade social” (Doria, 1919, p. 110).

Sua preocupação com a Educação popular articula-se a estas matrizes filosóficas e constitui, também, parte de uma inquietação maior com a questão social. Doria (1922, p. 6) considerava que esta era “derivada da organização econômica do mundo” e que merecia especial atenção no Brasil. Em sua aceção, o Estado devia intervir nela, pois o problema não se restringia às nações avançadas.

Mantendo a coerência de suas convicções, suas propostas partiam da conciliação dos interesses através de medidas pacíficas e legais, não por intermédio de revoluções. Reconheceu que o problema econômico apontado pelos comunistas existia, mas defendia a segurança da sociedade burguesa: “Parece estarmos á beira de um abysmo. [...]. A ditadura das massas ignaras e instinctivas é a maior calamidade historica, sob cujos escombros succumbiria sem remédio a liberdade” (Doria, 1922, p. 12). Realizou, então, uma intensa análise das teorias individualistas, comunistas e cristãs, além de discutir a visão de Rui Barbosa, o direito de associação e as organizações internacionais do trabalho.

Discordou da solução individualista por sustentar a não intervenção do Estado na economia. Esta seria regida por leis naturais: a do interesse pessoal, em que todos procurariam a vida e a felicidade; a da livre concorrência, que estimulava o progresso e protegia as liberdades; e a da oferta e da procura, que aderiu ao malthusianismo e ao

controle da natalidade. Condenou esta escola por acolher a doutrina da seleção natural dos melhores para aperfeiçoar a espécie, por sustentar um individualismo desenfreado e por desconsiderar que o capital era mais potente do que o trabalho, se não houvesse leis que regulamentassem essa relação. Na concepção do autor, o “erro fundamental do liberalismo econômico está em supor que os miseráveis podem exercer a liberdade, e que o Estado garante a justiça entre os cidadãos, sem lhes assegurar a igualdade” (Doria, 1922, p. 32).

Ao analisar a “solução comunista”, apresentou-a em diversas expressões práticas, como o comunismo geral, o marxismo, o bolchevismo e o anarquismo¹⁶, dando destaque maior à análise da doutrina marxiana. Entendia que ela tinha uma estrutura lógica profunda, embora “nebulosa”. Concluiu que a doutrina “arquitetada” por Marx¹⁷ baseava-se em três ideias fundamentais: que o valor era produto do trabalho, que o sobrevalor era um furto do capital ao trabalho e que havia uma “expropriação automática”, na qual os grandes capitais iam absorvendo os pequenos. Para Sampaio Doria, estas ideias não eram nem verdadeiras nem justas, pois o valor, que era a premissa fundamental do marxismo, não era proveniente do trabalho, mas da permutabilidade das coisas¹⁸. O marxismo era, portanto, uma teoria “fantástica”, elaborada a partir de falsos conceitos, cuja ineficácia era comprovada na Rússia.

Elencou, como princípios básicos do comunismo em geral, a substituição da propriedade privada pela coletiva, a universalidade e obrigatoriedade do trabalho, a distribuição igual dos bens comuns e a substituição do Estado por comunas soberanas. Para ele, negavam-se os princípios humanos, indo contra a natureza desigual e social,

¹⁶Criticou o bolchevismo e sua doutrina da extinção do Estado por exigir um regime de transição, que era a ditadura do proletariado. Também condenava o anarquismo. Apesar de diversas, Doria (1922, p. 117) considerava que o ponto comum de suas doutrinas, a negação absoluta do Estado, era “a mais refinada utopia social”, além de uma “impossibilidade psicológica incompatível com a civilização”.

¹⁷Konder (1986) considerou que Sampaio Doria esforçou-se por apreender as questões do marxismo com veracidade, embora fosse veemente ao atacar o comunismo. “Havia, além disso, no livro de Sampaio Doria, um esforço meritório no sentido de resumir as ideias do primeiro volume de *O Capital*. O resumo não era rigorosamente fiel; nas condições da época, no entanto, e considerada a perspectiva conservadora do autor, dificilmente se poderia acusá-lo de má fé. Os conceitos empregados por Marx escapavam à compreensão do sociólogo, apesar de seu empenho em entendê-los e explicá-los” (Konder, 1986, p. 138).

¹⁸ Quanto ao fato do sobrevalor ser um roubo, considerava esta ideia um “ilogismo”, pois os produtos resultavam da cooperação do trabalho atual com o trabalho passado. Finalmente, discordava da expropriação automática, pois, apoiado em Gide, afirmava que a realidade mostrava o contrário, ou seja, que as pequenas indústrias aumentavam ao lado da concentração industrial (Doria, 1922).

promovendo o desequilíbrio entre a liberdade individual e a autoridade do Estado, privilegiando a última.

Apoiou-se na solução cristã, que não pregava a igualdade econômica e nem era contra a propriedade, mas queria que os ricos administrassem seus bens em benefício comum. Retomou Rosadi (apud Doria, 1922, p. 122) para asseverar que “o dinheiro é violência consolidada, o egoísmo a tyrannia muda. E contra estas condições do peccado, Jesus move uma força correctora que é o altruísmo, a solidariedade, a misericórdia”. Também discutiu o socialismo evangélico, que propunha a organização de associações operárias de produção. Estava convicto da posição cristã, de que “o poder publico deve promulgar leis sabias de que resulte a riqueza publica e particular; deve realizar a justiça distributiva, dando a cada um o que é seu; deve interessar-se pela sorte dos operarios, a cujos direitos attenda com especial carinho” (Rerum Novarum apud Doria, 1922, p. 145), e atuar ao lado da igreja.

Assim, Sampaio Doria utilizava a doutrina cristã como subsídio de suas próprias propostas. Preconizou, ainda, que Rui Barbosa e Charles Gide eram “solidários” com os problemas operários. O primeiro aconselhava o Estado a adotar legalmente medidas tutelares para auxiliar a relação capital e trabalho; o segundo sugeria a criação de cooperativas de produção e de consumo para abolir, gradativamente, o salaríato e a miséria.

Sampaio Doria analisou, ao final, a ação dos sindicatos operários, observando que tinham avultado nos Estados Unidos e na Europa e se estendido pelo mundo, aumentando o número de greves. Alertava para o perigo que representavam, pois não acreditava “que o objectivo final do syndicalismo é a elevação dos salarios e a diminuição da jornada de trabalho”, porque “a organização obreira repete que o seu fim essencial é o desaparecimento do patronato e do salaríato” (Doria, 1922, p. 159-160). Já os sindicatos patronais, a seu ver, apesar de acusados de prejudicar o operário, o beneficiavam¹⁹.

Sampaio Doria (1922, 1942) opunha-se radicalmente às soluções revolucionárias, também rechaçando as individualistas. Considerava mais justa a

¹⁹Considerava ambos positivos para o desenvolvimento do país, pois representavam “tréguas na livre concorrência, para maiores lucros do capital” (Doria, 1922, p. 163).

proposta “liberal-social”, que equilibrava a liberdade com a autoridade. Advogava a interferência do Estado democrático na questão social para garantia da ordem e justiça sociais, pois era a forma mais adequada à civilização moderna. Caberia ao Estado colocar o capital e o trabalho em condições iguais, sem violar o equilíbrio da justiça e humanidade. A reforma social que assegurasse o mesmo poder de ação para todos, no exercício da liberdade, deveria seguir pela via da solidariedade.

Como caminhos práticos, indicava aos operários a criação das associações de consumo, a organização em partidos, sindicatos ou federações e que procurassem se tornar produtores independentes, através das pequenas indústrias. Caberia ao Estado criar formas de sustentá-las, por meio de Associações de Crédito Industrial e Agrícola. Quanto às relações de trabalho, deveriam ser mediadas por uma legislação trabalhista²⁰, além da interferência no custo de vida e socialização de serviços, como correios e Educação pública. “Por eles, o operario não sera explorado. Por elles, o operario pode lograr a riqueza. Logo, está no seu alcance virem, um dia, a possuir os meios de produção” (Doria, 1922, p. 374).

Para Sampaio Doria, a questão social não se restringia ao antagonismo das classes, pois era causada, também, pela miséria do povo. A Educação adquiria importância fundamental neste constructo teórico e, neste sentido, era indispensável democratizá-la. Seus postulados pedagógicos e a proposição da Reforma do Ensino Paulista de 1920 estão coadunados a seu projeto social, de regulação da luta de classes e de homogeneização e modernização do país.

Contribuições pedagógicas do autor e a Reforma do Ensino Paulista de 1920

Segundo Nagle (1978), foi a partir de 1915 que se restaurou um esforço pela difusão do processo educacional, momento que ele denominou “entusiasmo pela educação”. Os primeiros indícios foram o primeiro inquérito sobre a instrução pública, realizado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1914²¹, as conferências de Olavo Bilac

²⁰Ela deveria assegurar a fixação de um salário mínimo, um limite de horas de trabalho diário, a proibição de trabalho de menores, o repouso de um dia, preparação técnica, vigilância nas condições higiênicas, igualdade de pagamento, licença maternidade, supressão do trabalho noturno e, se possível, responsabilidade em acidentes de trabalho (Doria, 1922).

²¹Entre as diversas questões abordadas no inquérito, destacou-se o declínio do ensino paulista no regime

e a formação das Ligas Nacionalistas²². Eles impulsionaram as campanhas de combate ao analfabetismo.

Articulado a seu posicionamento filosófico e político, Sampaio Doria preconizou uma Educação centrada no indivíduo, voltada para sua formação intelectual, moral, cívica, profissional, econômica e física, com o objetivo de promover a cidadania e a vivência social na escola. Ele publicou as suas primeiras obras de 1914 a 1917²³, combatendo o analfabetismo e o pacto oligárquico, que responsabilizava pelo atraso do país. A democracia seria uma condição para a modernização, o que exigia o concurso da Educação popular.

A escola pública asseguraria o acesso ao voto, a maioria cívica e a formação do sentimento nacional, inclusive entre os imigrantes, para a coesão e a defesa nacional. Também propulsionaria a economia, ao qualificar a força de trabalho, desenvolver a solidariedade e o altruísmo, bem como corrigir as supostas fraquezas do trabalhador nacional, como a inércia e as mazelas cívicas, que eram consideradas as responsáveis pela miséria social²⁴.

Seu projeto amparava-se em inovadoras bases pedagógicas. Sampaio Doria contribuiu para a difusão da psicologia no Brasil, durante os quase dez anos que lecionou na Escola Normal de São Paulo, além de renomear e redefinir o método de ensino intuitivo. Guiado pelo princípio spenceriano, de que a Educação deveria recapitular o processo de evolução da humanidade, propôs o que denominou de “método de intuição analítica”, consoante com as leis psicológicas e inspirado em

republicano, motivo pelo qual era necessário o Estado intervir com reformas (Nagle, 1978).

²²As campanhas promovidas pelas Ligas Nacionalistas intensificam-se a partir da segunda metade da década de 1910 e, na avaliação de Carvalho (2010, p. 27), os historiadores, muitas vezes, subestimaram a “a importância da prática discursiva dessas organizações na produção de dispositivos de sustentação ideológica de modelos de ordenação política, social e econômica do país”. Elas acabaram produzindo e validando práticas autoritárias que difundiram representações negativas do povo brasileiro, que deviam ser sanadas pela intervenção corretiva da Educação para constituir o cidadão.

²³Algumas obras então publicadas ligavam-se estreitamente à campanha da Liga Nacionalista de São Paulo, que lutava pelo “soerguimento moral” da nacionalidade, pela disseminação da Educação popular e pelo voto secreto.

²⁴Corroborando com a concepção corrente no período, Sampaio Doria considerava o trabalhador nacional um obstáculo ao desenvolvimento, por ser incapaz, analfabeto e ignorante. Como a Educação não produziria efeitos imediatos, necessitava-se da imigração, mas esta carregava riscos à unidade nacional, o que exigia medidas para sua nacionalização e integração. O ensino da língua pátria e a educação cívica contribuiriam nesta tarefa.

William James, constituindo-o no “cerne” de sua pedagogia (Carvalho, 2010). Três momentos compunham seu método inovador: a síntese, a análise e a síntese²⁵.

Aderindo à concepção da pedagogia como ciência, que se fortalecia no final do século XIX, atribuiu ao método de intuição analítica a função de intervir nas leis naturais do indivíduo, fisiológicas e psicológicas, para atingir a finalidade da escola, que era a de “socializar o homem, normalizando-o e superiorizando-o”, sendo para isso necessário que ela promovesse “a ordem, e a disciplina, a cooperação e a solidariedade, o adestramento no trabalho, a especialização da cultura, o auxílio recíproco” (Doria, 1933, p. 287).

A psicologia permitia conhecer as leis do espírito humano, principalmente os estados conscientes, que se dividiam em: representativos, afetivos e volitivos²⁶. Cabia à Educação aperfeiçoar e desenvolver o raciocínio e os sentidos por intermédio dos hábitos, e o estado mais importante e complexo era o volitivo, já que “quase sempre o destino de cada homem não é mais que uma função da sua vontade” (Doria, 1930, p. 333).

A intervenção educativa trabalharia as convicções, fortalecendo o esforço individual, ou seja, o “adestramento da consciência do dever”, aprimorando-a e revigorando-a por exercícios, para que ela ficasse soberana nas deliberações da vontade, superando instintos e paixões. Só assim o homem poderia considerar-se “verdadeiramente livre” (Doria, 1933, p. 189). A religião, aliada à educação moral, ensinaria a relevar a tudo, desenvolvendo a virtude, pois não era vergonhoso nem a pobreza e nem viver do trabalho (Doria, 1922).

Também a educação profissional foi objeto de preocupação do autor, pois supriria a incapacidade técnica dos homens, desenvolvendo sua iniciativa pessoal. Para Doria (1919, p. 72-73), esta educação, “tornando mais inteligente o trabalho, melhora as condições econômicas das massas populares, atenuando-lhes a miséria, que é uma

²⁵“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” (Doria apud Carvalho, 2010, p. 63).

²⁶Os estados representativos eram ligados aos sentidos e à inteligência; os estados afetivos, ligados aos instintos e sentimentos; e os mistos ou volitivos envolviam a vontade, compondo-se dos anteriores.

das maiores causas de criminalidade”. Afinal, era “mais inteligente prevenir que reprimir”.

A educação econômica, por sua vez, auxiliaria as camadas carentes, ensinando-lhes a organizar seus gastos, administrar suas rendas e adquirir hábitos de trabalho e economia. Para Doria (1928, p. 98), a independência econômica era possível e representava a emancipação legítima, ao “eliminar da vida o sofrimento pela miséria, entre os que trabalham”.

A tarefa educativa culminava na educação moral e cívica, ao conciliar as classes e orientar os cidadãos para a vida em sociedade, o respeito às liberdades econômicas e à solidariedade humana. Neste sentido, era importante assegurar a educação moral, por intermédio de “exercícios systemáticos da deliberação”, bem como a educação intelectual, com “exercícios do raciocínio” (Doria, 1923, p. 181), além da educação física.

Amparado nestes princípios pedagógicos, Sampaio Doria lutou pela democratização da escola pública, a fim de preparar os indivíduos para as tarefas necessárias à resolução dos problemas do país. Este foi o sentido de sua atuação na Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, quando propôs a reforma de 1920. A Carta-Aberta enviada pelo autor em outubro de 1918, com sugestões para resolver as condições precárias do ensino paulista diante da ausência de recursos, foi o marco inicial da reforma (Antunha, 1976).

Propôs medidas práticas e imediatas para erradicar a “porcentagem assombrosa de analfabetos”, que orçava em 50%, considerando-a “incompatível com a civilização mais elementar”. Encarava a Educação como garantia da soberania popular, sendo condição da democracia e a “questão nacional por excellencia” (Doria, 1923, p. 15-16).

Sugeriu uma escola popular, alfabetizante, de dois anos, que ofertasse os instrumentos para a criança adquirir uma base científica. Esclarecia que “o typo de escola imaginado não é senão provisório” (Doria, 1923, p. 20), pois até os quatro anos existentes eram “insatisfatórios” para as necessidades reais. O estado devia, “logo que lhe permittam as suas finanças, dotar o ensino elementar de mais um anno de curso” (Doria, 1923, p. 20). Justificou a opção pela redução do tempo de escolarização sob o

argumento de que era injusto e inconstitucional possibilitar escolarização completa a poucos, sendo mais justo dar-se pouco a todos.

Ao assumir a Diretoria, como “missão patriótica”, em abril de 1920, explicitou sua preocupação com os princípios democráticos que o levaram a lutar pela escola primária e obrigatória a todos, diante da ignorância popular: “Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como ha de querer o que deve?” (Doria, 1923, p. 39-40).

Para orientar sua atuação prática, realizou o primeiro censo educacional do país²⁷. Levantou o número de analfabetos, sua localização e as condições das escolas existentes. O resultado revelou que a porcentagem de analfabetos, entre 7 e 12 anos de idade, era de 74,2%; destes, 56,99% eram brasileiros e 43,01% estrangeiros. Isto implicava em dilatar a companhia com as escolas de dois anos e dotar os municípios de escolas²⁸.

Quando uma cidade se acha atacada de febre amarella, de variola, de peste negra, o primeiro dever do Estado, o dever supremo, é eliminar os focos de propagação do mal. Só em segundo plano é que lhe cumpre a cura dos doentes. Assim, deante da grande peste do analfabetismo. Antes do mais, deve-se organizar o aparelho escolar, de modo que cesse a fonte renovadora dos analfabetos. É a prophylaxia do analfabetismo (Doria, 1920, p. 88).

No anteprojeto da reforma, articulou seus ideais político-pedagógicos aos aspectos técnicos e administrativos. Entre as principais propostas destacaram-se: a fixação de dois anos de duração para o curso da escola isolada, com grau elementar e médio; a ampliação da educação primária para sete anos e sua gratuidade; a obrigatoriedade da frequência às crianças de 7 a 12 anos onde houvesse escolas; a

²⁷Contou com a colaboração dos órgãos públicos, da sociedade civil organizada e da população em geral, envolvendo-os no combate ao analfabetismo. Em seu relatório, agradeceu a espontaneidade, os esforços e o apoio que obteve, possibilitando-lhe poupar gastos, tendo, ao final, sobrado parte da verba prevista no orçamento e aprovada pelo poder legislativo (Doria, 1920). Este recenseamento serviu de modelo a outros estados.

²⁸Doria (1920) projetou a necessidade de criar 5.312 primeiros anos, ou 2.628 escolas, o que seria insensato. Além da falta de recursos, nem todas as crianças em idade escolar residiam nos locais onde compensaria abrir escolas. A solução de cunho imediato era duplicar a eficiência da escola atual, com a criação de dois períodos, e facilitar a instalação e a prosperidade das escolas particulares, desde que estas fossem devidamente fiscalizadas.

nacionalização do ensino; a instituição da liberdade do ensino religioso; a assistência médica para profilaxia e cura de doenças endêmicas nas escolas; além de assistência a roupas, merenda e material didático aos necessitados.

A formação e o envolvimento dos docentes eram quesitos indispensáveis ao sucesso da reforma e, por isto, determinou: a reestruturação das escolas normais, unificando-as e alterando seu currículo²⁹; a autonomia didática do professor, dando-lhe liberdade de escolher os livros didáticos e os métodos de ensino, desde que se fixassem as bases gerais das matérias, respeitando as “verdades científicas”, para não degenerar na “anarquia”; a gratificação do professor pelo trabalho alfabetizante; a fiscalização e subvenção do ensino primário particular; além da criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação.

Tratava-se de “melhorar, sem difundir, por enquanto, a instrução secundária, a profissional e a superior” (Doria, 1923, p. 48). Quanto aos conteúdos da escola alfabetizante, previa: leitura e escrita; educação dos sentidos pelo desenho, canto e jogos; educação da inteligência pelo estudo da linguagem, análise, cálculo e logicidade; educação moral e cívica pelo escotismo; e educação física.

No âmbito administrativo, para garantir maior “eficiência” na atividade pedagógica, sem aumentar o número de classes e professores, propôs a separação dos dois anos da escola elementar em dois períodos diferentes, ficando o professor com uma turma de cada vez, o que aumentaria a sua produtividade. Sugeriu, também, a promoção de todos os alunos do primeiro ano, para não obstar as próximas gerações de crianças de receber os benefícios do ensino, ainda que fossem apenas o “exercício físico e disciplina moral” (Doria, 1923, p. 22). A razão desta medida era que não havia escolas suficientes e a repetência era altíssima.

Azevedo (1976) constatou resistências muito fortes das forças conservadoras, que impediram a reforma de produzir seus efeitos. Ela transpunha o aspecto puramente administrativo e concentrava esforços para transformar, também, os métodos e técnicas

²⁹No artigo 8º da Reforma, separava nas escolas normais “a educação cívica da cadeira de Psychologia e Pedagogia, para realizal-a, mediante uma organização associativa, obrigatoria, dos estudantes” (Doria, 1923, p. 190), que eram as repúblicas escolares. Propôs, também, separar a disciplina Metodologia Didática da Pedagogia e Psicologia, pois, apesar de ligadas, as aulas de didática deviam tornar-se essencialmente práticas, para criar o “habito do magistério” (Doria, 1923, p. 310-311).

de ensino. Já no texto da Lei nº 1750, aprovada em 8 de dezembro de 1920, ela sofreu “um golpe terrível”, que representava “um grave erro do governo” (Doria, 1923, p. 77).

Ele discordava principalmente da “rejeição da gratuidade a todo o ensino primario, pois a escola de dois anos só poderia ser aceita como recurso provisorio, nas aperturas financeiras e retrações do credito publico” (Doria, 1923, p. 77). O que merecia oposição era, portanto, a consequente criação da “taxa e, ainda pior que ella, mais tarde, a proscricção escolar aos 7 e 8 anos de idade” (Doria, 1923, p. 79). Considerava tais medidas ilegais, por proibirem crianças em idade escolar de frequentar a escola; antipatrióticas, por possibilitarem a desnacionalização dos filhos dos estrangeiros, ameaçando o futuro e a segurança da pátria; além de antieconômicas e impraticáveis. Também foram rejeitadas a liberdade religiosa e a centralização dos serviços burocráticos na Diretoria de Ensino.

Antes da regulamentação da Reforma, Sampaio Doria exonerou-se, em abril de 1921, devido às divergências na redação definitiva do texto, além dos conflitos com os docentes e com os meios políticos³⁰. Sua maior justificativa para a saída foi, porém, o fato de ter o Presidente do Estado mandado “incluir, no regulamento da lei que reformou a instrução publica, uma disposição proibindo a matricula de alumnos de 7 e 8 annos” (Doria, 1923, p. 350). Várias críticas e acusações³¹ marcaram o período posterior. Rotulado de utópico, teórico, apriorístico, ideólogo e visionário por seus ideais educativos, argumentou serem “idéas scientificas, medidas realisaveis, aperfeiçoamentos oportunos” (Doria, 1923, p. 283).

Nagle (2001, p. 271) considerou a Reforma incompreendida, pois proporcionava as “condições de efetivação ao conjunto de aspirações do tempo”, como as democráticas

³⁰Na sua gestão, cumpriu com rigor os dispositivos da lei. Obrigou efetivamente à frequência escolar, aplicando penalidades legais aos responsáveis. Exigiu dos professores dedicação e esforços, exonerando-os em alguns casos, além de remanejá-los para reorganizar o sistema de ensino, o que gerou muita oposição dos docentes.

³¹As críticas eram à escola de dois anos. Para ele, ela só poderia ser avaliada se comparada com a de quatro anos, em que o professor era um só e cuidava de quatro séries, na mesma sala, na mesma hora. Não hesitava em afirmar que, “sob a regencia de um mesmo professor, vale mais a escola de dois annos que a de quatro” (Doria, 1923, p. 161). Nas condições existentes, só ela atingiria o objetivo da alfabetização geral. Em sua defesa alegou, ainda, que a reforma englobava ao menos quarenta e quatro medidas, e a maioria foi ignorada.

e republicanas. Sampaio Doria “não era um ‘técnico’ em assuntos educacionais; era, antes de tudo, um pensador voltado para problemas de natureza extra-escolar”.

Para Antunha (1976), devido às administrações distintas, a reforma de 1920 não pode ser considerada como de Sampaio Doria³². Seu ponto mais fraco foi a “solução técnica”, segundo a qual era possível, com a simples reestruturação do sistema de ensino, gerar novos recursos ou aumentar os existentes. Sua consequência mais importante foi a “contribuição para o surgimento de uma geração de educadores de alto nível”, que além da “consideração teórica dos problemas educativos nacionais”, se dispunha a “participar ativamente do processo de reconstrução da educação do país” (Antunha, 1976, p. 209).

Sampaio Doria demarcou, assim, o seu lugar na história da escola pública brasileira, inaugurando práticas pedagógicas e administrativas dotadas de forte teor socioeconômico.

Considerações finais

A concepção político-pedagógica de Sampaio Doria esteve radicada nas contradições típicas do estágio de desenvolvimento capitalista brasileiro nas décadas iniciais do século XX. Para atender às demandas de modernização do país e colocá-lo em condições mais favoráveis na concorrência mundial, na fase monopolista, aderiu à democracia liberal, lutando pela escola gratuita e obrigatória como panaceia dos problemas nacionais.

Diante da “questão social” que se explicitava e desvelava a luta de classes típica do capitalismo, posicionou-se em defesa da propriedade privada e da desigualdade econômica, legitimando a hierarquia social com base na natureza e em teorias raciais, o que explicava, inclusive, o “atraso brasileiro”. A solução era cooptar nacionais e imigrantes, regenerando-os e nacionalizando-os, homogeneizando, assim, seus comportamentos, por intermédio da democratização de uma Educação intelectual, moral, cívica, profissional, econômica e física.

³²A efetivação posterior da reforma não coube a Sampaio Doria. Segundo Cavaliere (2003, p. 37), ela enfraqueceu os grupos escolares, pois a padronização que pretendia promover “maior especialização e profissionalização do sistema, acabou gerando um nivelamento ‘por baixo’, trazendo problemas de desorganização e perda das referências de qualidade”.

Seus pressupostos teóricos fundamentaram sua atuação prática na docência e nas políticas educacionais. Sintonizado com as teorias sociais e pedagógicas do seu tempo, inovou no campo pedagógico ao propor o método de intuição analítica, a psicologia vinculada à pedagogia e seu caráter de ciência, além da autonomia didática do professor, contribuindo na instituição do movimento escolanovista no Brasil.

Propôs, com estas bases, a Reforma do Ensino Paulista de 1920, que foi alterada ainda na fase de regulamentação, desvinculando-o da sua execução. Inovou ao racionalizar procedimentos administrativos, introduzindo a competência técnica, a produtividade e a eficiência na lógica da gestão escolar, com a proposta de uma escola alfabetizante de 2 anos, com horários reduzidos e turmas distintas. A democratização da escola pública foi defendida para promover o desenvolvimento do país e regular a luta de classes, conformando os cidadãos à relação social desejada, o que demarcou suas funções no período.

Diante do agravamento das contradições sociais e econômicas decorrentes da mundialização do capital e sua lógica destrutiva, neste início do século XXI, retomar as origens da escola pública e suas funções, aqui desveladas neste intelectual, pode fornecer subsídios essenciais para apreender e problematizar sua condição atual e seus desafios, com vistas à luta por uma Educação que promova a emancipação humana e social.

Referências

- Antunha, H. C. G. (1976). *A instrução pública no estado de São Paulo*. A Reforma de 1920: Estudos e documentos. São Paulo: USP.
- Azevedo, F. de (1976). *A Transmissão da Cultura*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL.
- Cano, W. (1997). Base e superestrutura em São Paulo: 1886-1929. In H. C. de Lorenzo & W. P. Costa (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno* (p. 235-254). São Paulo: Fundação Editora UNESP.
- Carvalho, M. M. C. de (1999). Antonio de Sampaio Dória. In M. de L. Fávero & J. Brito (Orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais* (p. 74-81). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC-INEP.
- Carvalho, M. M. C. de. (2010). *Sampaio Dória*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.

- Cavaleri, A. M. (2003). Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e pesquisa*, 29 (1), 24-44.
- Doria, A. de S. (1919). *O que o cidadão deve saber: Manual de instrução cívica*. São Paulo: Olegário Ribeiro & Cia.
- Doria, A. de S. (1920). *Recenseamento escolar. Relatório do Director Geral da Instrução Publica*. São Paulo: Weizflog Irmãos.
- Doria, A. de S. (1922). *A questão social*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia.
- Doria, A. de S. (1923). *Questões de ensino. A Reforma de 1920 em S. Paulo*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia.
- Doria, A. de S. (1928). *Educação moral e educação econômica*. São Paulo: Cia. Melhoramentos.
- Doria, A. de S. (1930). *Psychologia* (3a ed.). São Paulo: São Paulo Editora Ltda.
- Doria, A. de S. (1933). *Educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Doria, A. de S. (1942). *Os direitos do homem*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Konder, L. (1986). *A derrota da dialética: a recepção das idéias de Marx no Brasil até o começo dos anos 30* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lauherta, M. (1997). Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In H. C. de Lorenzo & W. P. Costa (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno* (p. 93-114). São Paulo: Fundação Editora UNESP.
- Lênin, V. I. (1985). *O imperialismo: fase superior do capitalismo* (3a ed.). São Paulo: Global Editora.
- Lourenço Filho, M. B. (1928). Sampaio Doria e as suas idéias educativas. In A. de S. Doria. *Educação Moral e educação econômica* (p. 5-10). São Paulo: Cia. Melhoramentos.
- Nagle, J. (1978). A educação na Primeira República. In B. Fausto (Org.). *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano: sociedade e instituições 1889-1930* (2a ed.) (p. 260-291). São Paulo: DIFEL.
- Nagle, J. (2001). *Educação e sociedade na primeira república* (2a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Netto, J. P., & Braz, M. (2008). *Economia Política: uma introdução crítica* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinheiro, P. S. (2006). Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In B. Fausto (Org.). *História geral da civilização brasileira. O Brasil republicano: sociedade e instituições 1889-1930* (p. 13-45). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Queiroz, E. de. (1979). *A emigração como força civilizadora*. Lisboa: Perspectivas & Realidades.

Recebido: 01/02/2019

Aceito: 16/09/2019

Publicado: 25/02/2021

NOTA:

A autora foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.