



## ***A escola primária idealizada por Sampaio Dória: como ensinar a Tabuada?***

*Primary school idealized Sampaio Dória: how to  
teach the Tables?*

*La escuela primaria idealizada por Sampaio Dória: ¿como  
enseñar las Tablas?*

**Ilka Miglio de Mesquita<sup>[a]</sup>, Marcus Aldenison de Oliveira<sup>[b]</sup>\***

<sup>[a]</sup> Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, SE, Brasil

<sup>[b]</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, SP, Brasil

---

### **Resumo**

Este artigo parte da seguinte problemática: como se configura a proposta de ensino da Tabuada a partir da intuição analítica defendida por Sampaio Dória? São estabelecidos os seguintes objetivos: compreender as recomendações de Sampaio Dória para o ensino da Tabuada a partir

---

\* IMM: Pós-doutora em História da Educação, e-mail: ilkamiglio@gmail.com

MAO: Doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, e-mail: marcus\_aldenisson@hotmail.com

do seu método intuitivo analítico e identificar, quando possível, as articulações entre leitura, escrita e o saber aritmético (Tabuada) em termos metodológicos. As fontes privilegiadas são alguns escritos de Sampaio Dória, os quais foram publicados na *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924). Para a análise das fontes utilizam-se os indicadores teórico-metodológicos da História Cultural, a exemplo dos estudos de Chartier (1990, 1998). A análise evidencia que a partir do método intuitivo analítico de Sampaio Dória o estudo da Tabuada conduziria a criança de maneira progressiva a sair da intuição para a definição, do concreto para o abstrato.

**Palavras-chave:** Método intuitivo analítico. Sampaio Dória. Tabuada.

### **Abstract**

*This article of the following problems: how to set up the educational proposal the Tables from the analytical intuition defended by Sampaio Dória? The following objectives are established: understand Sampaio Dória's commendations for teaching the Tables from your analytical and intuitive method to identify, where possible, the links between reading, writing and arithmetic know (Tables) in methodological terms. The privileged sources are some writings Sampaio Dória, which were published in the Journal of the Society of Education (Revista da Sociedade de Educação) (1923-1924). For the analysis of sources are used the theoretical and methodological indicators of cultural history, like the Chartier study (1990, 1998). The analysis shows that from the intuitive analytical method Sampaio Dória studying the Tables lead the child in a progressive way out of intuition to define, from the concrete to the abstract.*

**Keywords:** Analytical intuitive method. Sampaio Dória. Tables.

### **Resumen**

*En este artículo de los siguientes problemas: ¿cómo configurarla propuesta enseñanza de las Tablas a partir de la intuición analítica defendida por Sampaio Dória? Son establecidos los siguientes objetivos: comprender las recomendaciones Sampaio Dória para la enseñanza de las Tablas a partir de su método intuitivo analítico y identificar, cuando*

---

posible, las articulaciones entre la lectura, escritura y saberes aritméticos (las Tablas) en términos metodológicos. Las fuentes privilegiadas son algunos escritos Sampaio Dória, que fueron publicados en el Revista de la Sociedad de Educación (Revista da Sociedade de Educação) (1923-1924). Para el análisis de las fuentes se utiliza los indicadores teórica-metodológicos de la Historia Cultural, por ejemplo el estudio Chartier (1990, 1998). El análisis muestra que a partir del método intuitivo analítico de Sampaio Dória, el estudio de las Tablas llevó al niño progresivamente al salir de la intuición para la definir, de lo concreto para lo abstracto.

**Palabras clave:** Método intuitivo analítico. Sampaio Dória. Las Tablas.

---

## Introdução

Este texto é iniciado com uma constatação, ou melhor, com uma resposta para a pergunta colocada no título do artigo: “como tudo, a *tabuada* se ensina pelo único método de ensino, que é a intuição analítica” (DÓRIA, 1923a, p. 161, *grifo nosso*). Ao saber disso, se torna quase um dever reformular a pergunta, transformando-a na problemática aqui admitida: como se configura a proposta de ensino da Tabuada a partir da intuição analítica defendida por Sampaio Dória?

Há uma produção recente da historiografia brasileira que investigou direta e indiretamente as propostas educacionais de Sampaio Dória<sup>1</sup>. Ficamos com a impressão de que tudo já havia sido falado sobre esse educacionista paulista. Mas isso foi só uma impressão, pois ainda assim passamos a acreditar na existência de muitas histórias para serem contadas a respeito desse personagem. Por acreditarmos nisso, propomos contar uma dessas histórias. Desde logo, cumpre salientar que vamos *contar uma história*<sup>2</sup> da história da educação

---

<sup>1</sup> A título de exemplo, destacam-se os estudos de Carvalho (2010, 2011, 2013), Cavaliere (2003), Mathieson (2012) e Medeiros (2002, 2005).

<sup>2</sup> Quando se diz *contar uma história* não se deve entender *narrar uma história* no sentido

matemática na escola primária paulista. Isso não quer dizer que deixaremos de lado a história da escolarização do curso primário, ao contrário, o texto tem por objetivos compreender as recomendações de Sampaio Dória para o ensino da Tabuada a partir do seu método intuitivo analítico e, identificar, quando possível, as articulações entre leitura, escrita e o saber aritmético (Tabuada) em termos metodológicos.

Para isso, as fontes privilegiadas são alguns escritos de Sampaio Dória, os quais foram publicados na *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924). Vale ressaltar que, quando necessário, recorreremos a outros escritos do autor a fim de expandir as possibilidades de compreensão das suas ideias pedagógicas. A escolha dessa revista é justificada porque ela teve um ciclo de vida relativamente curto, porém, ainda assim, os fragmentos restantes possibilitam contar uma história do processo de escolarização do curso primário paulista de 1920. Nessa revista, Sampaio Dória fez circular concepções metodológicas para o ensino dos saberes do curso primário — a exemplo, o ensino da Tabuada que é o interesse desse texto<sup>3</sup>.

---

apregoado pelo Historicismo Alemão – o de uma história factual; isto é, uma história “[...] que se compraz em meramente encadear os fatos [...]” (BARROS, 2012, p. 69). Com este sentido, a “história factual apresenta-se como uma história narrativa” (BARROS, 2012, p. 69). Diferentemente desse entendimento, nesse artigo vamos *contar uma história* a partir da análise dos fatos e das ações de alguns personagens envolvidos no contexto da configuração dos fatos – mais do que mero encadeamento dos fatos, eles serão aqui problematizados e as respostas serão ajuntadas e anunciadas por uma história narrativa. Isso porque, como bem indicou Barros (2012), é possível escrever uma história narrativa sem que seja factual, mas para isso é necessário problematizar os fatos analisando-os mais do que narrando. Ao dialogar com os escritos de Fisher, Peter Burke (2012, p. 249) indicou que essa forma de narrativa histórica poderia ser denominada de “narrativa ‘tramada’, pois ela entrelaça a análise com a arte de contar histórias”.

<sup>3</sup> A constituição da disciplina escolar é o interesse comum de pesquisa que possibilitou o diálogo entre os autores desse texto. Um dos interesses das investigações de Ilka Miglio de Mesquita é o processo de constituição da História enquanto disciplina escolar. Já Marcus Aldenison de Oliveira foca a Aritmética escolar. Acrescenta-se a isso o fato de que este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutoramento, a qual tem por tema os processos de circulação e apropriação do método intuitivo para o ensino de Aritmética. No Brasil, a investigação conta com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Atualmente, a pesquisa está sendo desenvolvida por meio de um estágio na França a partir do projeto de cooperação (CAPES/COFECUB) entre os dois países.

Ao tomarmos como fontes as revistas pedagógicas, não esquecemos de que esse tipo de material impresso faz parte de uma estratégia do “discurso pedagógico oficial” (GONDRA, 1997, p. 375). Na *Revista da Sociedade de Educação*, identificam-se discursos que procuraram caracterizar possíveis inviabilidades da incorporação de um dado modelo metodológico na escola primária. Por assim entendermos, essa revista serviu como espaço social de demarcação de poder e autoridade intelectual de assuntos ligados ao campo educacional. Como bem salientou Denice Catani (1996, p. 117), o estudo histórico a partir das revistas pedagógicas “[...] permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional”. Na perspectiva da História Cultural apregoada por Roger Chartier (1990), essas lutas constituem as chamadas lutas de representações<sup>4</sup>, quando as disputas por espaços são configuradas. Três foram os temas que condensaram as demarcações legitimadas por Renato Jardim, Arnaldo Barreto, Sampaio Dória, Benedito Maria Tolosa e Albino Camargo: 1º o método analítico; 2º o ensino da leitura e 3º o chamado método analítico no ensino da leitura. Para além de outras objetivações particulares, nos parece que a questão maior que mobilizou esses intelectuais a dissertarem sobre as temáticas anunciadas foi: qual melhor denominação de método para o ensino de leitura: método analítico ou método intuitivo analítico?

Nesse contexto de demarcações no campo educacional, qual é o lugar dos saberes aritméticos nessas discussões metodológicas? Não sabemos dizer, mas, as evidências confirmam que tais discussões foram estendidas para o ensino da Tabuada. Confirmam também a existência da denominação de método para ensinar a Tabuada: o método intuitivo analítico (DÓRIA, 1923a). Afinal, o que o método intuitivo tem de analítico?

---

<sup>4</sup> Para Chartier (1990, p. 17) “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se de social – como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas –, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afastamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais”.

## Pedagogicamente, o que o método intuitivo tem de analítico?

Pode até parecer estranho a palavra *pedagogicamente* no título desse tópico. Porém, os termos centrais (método, intuição e analítico) que compõem o subtítulo podem ser vistos por diferentes perspectivas — pelo menos é o que almejamos mostrar ainda que de modo resumido.

Na filosofia de Descartes<sup>5</sup> (1996), o método é o caminho que resulta na descoberta da verdade. Sendo assim, o método é a via que conduz a um dado fim — nesse caso, descobrir a verdade. Os resultados alcançados nessa busca são frutos da escolha de um determinado caminho, isto é, de um método. De acordo com Felisberto de Carvalho (1909, p. 10), “método, em acepção pedagógica, é a maneira de construir o objeto do ensino”. Para José Scaramelli (1918, p. 30) “método, sob o ponto de vista pedagógico, é a maneira de escolher, dispor e expor a matéria”.

De pronto, essa definição de método o distingue do que vem a ser processo. Os processos são meios que ajustam um dado método. Em poucas palavras: se de um lado o método é o caminho para chegar a um dado fim, então, do outro, a processologia é a marcha que dita o “ritmo” nesse caminho. Pedagogicamente, Felisberto de Carvalho (1909, p. 10), afirma que “processo de ensino são meios secundários, ordinariamente mecânicos, e que se empregam para garantir os resultados do método adotado”. Percebe-se que, do ponto de vista pedagógico, o método é a forma de escolher e preparar a matéria de ensino e já os processos são expedientes articulados imediatamente à forma de exposição dos conteúdos da matéria de ensino.

Outro termo que apresenta diferentes caracterizações no território da filosofia e no campo pedagógico é a intuição. Houve um tempo filosófico que passou-se a defender o postulado de que a emergência das ideias estaria no contato sensível, isto é, na experiência. Do mesmo modo, existiu também a defesa das ideias inatas. Destacam-se, nessa altura, as seguintes correntes filosóficas: o racionalismo, que buscava explicar a aquisição do conhecimento pela razão, ou seja, pelas ideias inatas (Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant); o empirismo, corrente que

---

<sup>5</sup> Particularmente, nos referimos à obra *Discurso do método*, em especial, a segunda parte do livro.

dizia ser a percepção sensorial ou a experiência a fonte do conhecimento, e que não admitia a existência de ideias inatas (Rabelais, Montaigne, Bacon, Locke)<sup>6</sup>.

Diante dessas lutas de representações para explicar como o homem adquiria conhecimento, a intuição foi tema de discussões. Descartes afeiçoou ser a intuição o meio autônomo do conhecimento, Spinoza e Leibniz negaram à intuição qualquer papel na Teoria do conhecimento, Kant e Schopenhauer admitiam a intuição sensível como forma de conhecimento racional-discursivo e Locke estabeleceu a intuição como uma consciência espontânea e seu desenvolvimento se configura graças à evidência imediata, isto é, à experiência (RODRIGUES, 1943); (UBRICH, 2014).

A intuição foi utilizada até na filosofia escolástica para tratar de questões relacionadas a Deus e ao conhecimento. O frade franciscano Guilherme de Ockam (1288-1349/50?) promoveu grandes discussões nessa corrente filosófica a ponto de ter de se refugiar em Pisa porque ele “tomara partido com o papa João XXII na questão do poder temporal da Igreja” (GILSON, 2001, p. 796). Mas a relação do frade com a Igreja não era das melhores. O que certamente alimentava esse mal-estar era a opinião pessoal de Ockam, quando dizia: “o conhecimento intuitivo é o único que tem por objeto as existências e que nos permite alcançar os fatos” (apud GILSON, 2001, p. 797). As existências e os fatos eram alcançados tomando como ponto de partida a intuição sensível. Dessa forma, dizia o frade: “o conhecimento intuitivo é aquele pelo qual sabemos que uma coisa é, quando ela é, e que não é, quando não é” (OCKAM apud GILSON, 2001, p. 797). Isso porque, continuava ele a dizer, “o conhecimento abstrato não nos permite saber se uma coisa que existe, existe, ou se uma coisa que não existe, não existe” (OCKAM apud GILSON, 2001, p. 797). Nessa perspectiva a intuição se reduzia a uma evidência imediata. As relações entre Ockam e a Igreja foram conturbadas, porque com essa defesa do conhecimento intuitivo, ele lançou questões sobre as provas clássicas da existência de Deus (GILSON, 2001). As discussões foram concentradas

---

<sup>6</sup> Para saber como cada um desses filósofos defendiam suas posições e como elas atingiram o campo educacional, ler Rudolfer (1965) e Monroe (1968).

em dois polos: o objeto real e o intelecto — nesse caso, a intuição sensível é convocada por Ockam para explicar a configuração desses dois polos<sup>7</sup>.

Para não alongar a reflexão entre as diferentes correntes filosóficas, basta saber e considerar que a intuição só pode ser configurada por ações das faculdades inferiores e superiores de cada indivíduo. Tal configuração é válida para qualquer perspectiva: quer a intuição racional (centrada nas faculdades superiores), quer a intuição empírica (centrada nas faculdades inferiores), quer a intuição no seio da filosofia escolástica (centrada também nas faculdades inferiores). No fundo, o que nós assistimos são as diferentes correntes filosóficas, com as suas próprias concepções de método e de intuição almejando construir conhecimentos para o homem, e elaborar uma forma lógica para que esse homem tenha acesso ao conhecimento.

Pedagogicamente, tudo leva a crer que a definição de intuição que mais se alastrou no cenário educativo da escola elementar foi a de Pestalozzi. Para ele, a intuição é o fundamento de todo o conhecimento produzido pelas impressões sensíveis das coisas e dos objetos da realidade (PESTALOZZI, 2003 [1827], p. 140). Pestalozzi ainda admitiu, dentro da dimensão pedagógica da intuição, que as impressões sensíveis atuariam no processo de desenvolvimento e formação das faculdades do indivíduo. Essa concepção de intuição impulsionou Pestalozzi a sistematizar uma pedagogia que trazia o método intuitivo, promovendo um ensino “servindo-se de *coisas* mais que de *palavras*” (PESTALOZZI, 2012, [1818-1819], p. 115, tradução livre e grifos do autor). Não estamos dizendo que Pestalozzi sistematizou uma pedagogia reduzida ao método intuitivo, no entanto, entendemos que pedagogia não é um método.

O entendimento de pedagogia aqui acolhido, se distancia do que afirmam os didáticos: “[...] a pedagogia se ocupa dos métodos de ensino ou da transmissão de saberes” (BRU, 2015, p. 5, tradução livre). Por outro lado, a concepção de pedagogia admitida por nós se aproxima dos escritos

---

<sup>7</sup> A filosofia construída e defendida por Guilherme de Ockam pode ser lida no compendioso livro de Etienne Gilson (2001).



de André Chervel (1990, p. 183), “a pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinamentos em aprendizagens”. O que Chervel buscou desfazer foi a imagem que geralmente temos da pedagogia: um lubrificante dos conhecimentos científicos. Essa imagem é construída, disse Chervel (1990, p. 182), porque “na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local”.

A ideia de que pedagogia é um lubrificante dos conhecimentos científicos vem desde muito tempo. De acordo com Michel Soëtard (2001, p. 105, tradução livre e grifos do autor) é justamente isso “que recusa Pestalozzi, toda a *redução da pedagogia a uma aplicação das leis gerais* que colocam à luz as ciências humanas, e mais largamente o saber universal do homem (a filosofia)”. As ideias pestalozzianas tinham a pretensão do surgimento de uma pedagogia alicerçada na capacidade e no espírito curioso da criança. Por esse motivo ele considerou a intuição como fundamento de todo conhecimento produzido com as impressões sensíveis das coisas.

A exposição do objeto de estudo aos sentidos tem por fim auxiliar a criança na formação de concepções. Mas, quais processos seriam seguidos na exploração do objeto? Em resposta, o próprio Pestalozzi:

deverán [as crianças] describir sus partes, estableciendo la relación que guarda con el conjunto; se aludirá también a la utilidad de ese objeto, a su eficacia y a su valor. Y todo eso de un modo lo suficientemente claro e inteligible como para lograr que el niño distinga los objetos unos de otros y comprenda de veras sus diferencias (PESTALOZZI, 2012, p. 115).

Nota-se, pelo citado, que o método intuitivo pestalozziano traz alguns processos na exploração das coisas como fontes de emergência do conhecimento. São eles, os processos: *decomposição*, quando toma o objeto e descreve suas partes (a análise); *composição*, quando, depois de revelada as partes, indica-se o estabelecimento da relação das partes com o conjunto (a síntese); e *comparação*, quando os objetos são distinguidos uns dos outros a partir das diferenças identificadas.

Para o pedagogo suíço, “[...] *componer, descomponer y comparar* de un modo autónomo los objetos conocidos por la intuición [...]” (PESTALOZZI, 2003, p. 68, grifos do autor) são os meios que regem o desenvolvimento natural das faculdades e que levam para a consciência os objetos intuídos. Esses processos seriam caracterizados a partir de *uma relação autônoma* configurada entre a mente que intui e a *coisa* intuída. Em resultado, esses processos evidenciam a base analítica do método intuitivo pestalozziano. Tal evidência fica mais manifestada por meio do entendimento atribuído à análise. Essa palavra é proveniente do grego que resulta da combinação “*αυα* (aná) com *λυσις* (lises)”. Em sentido mais preciso, o termo análise é, então, decomposição (lise) de um todo em partes iguais (aná) (ECHAVARRÍA, 2010, p. 24-25, tradução livre). A essência da análise reside na compreensão do todo, mas para isso há uma necessidade de conhecer as partes separadamente. A dimensão do todo depende do objetivo em questão<sup>8</sup>. Pedagogicamente falando, o intuitivo analítico toma uma dada realidade como todo: pelo processo intuitivo, a realidade é apreendida pelos sentidos; pelo analítico (decomposição), a realidade é desconstruída em seus elementos; pelo sintético (composição), os elementos são relacionados e conectados uns aos outros para retomar e reconstruir a realidade<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Para compreender a dimensão do termo análise em diferentes perspectivas vede Sandra Lapointe (2008), Juan Diego Lopera Echavarría *et al.*, (2010).

<sup>9</sup> Não queremos reduzir a extensão do termo *analítico* no campo pedagógico. Acreditamos que pedagogicamente o *analítico* é caracterizado levando em consideração o fim a ser alcançado. Por exemplo, para o ensino da leitura tem-se diferentes aplicações e caracterizações de analítico: o processo de palavração (a palavra é unidade de leitura, as sílabas e letras são elementos que constituem essa unidade); o processo de sentencição (a frase é o fundamento essencial, ao invés da palavra) (Cf. Silveira, 1960). O fundamento do processo de palavração também seria utilizado para ensinar a escrever, pelo menos na proposta de Antonio Rodrigues Alves Pereira de 1895. No artigo “Leitura Intuitiva”, Antonio Pereira disse que “Os exercícios de soletração ou antes de *decomposição* de palavras aparecem na leitura intuitiva não como fim de ensinar a ler, porque os meninos guiados por um bom mestre podem aprender a ler sem nunca soletrarem pela *comparação* do vocabulário, mas sim com o fim de ensinar a escrever”. (PEREIRA, 1895, p. 23, grifos nossos).

## O único método de ensino da Tabuada: a intuição analítica — palavras de Sampaio Dória

Antonio de Sampaio Dória (1883-1964) foi um alagoano da cidade de Belo Monte. Sua contribuição para a sociedade brasileira pode ser presumida através das suas funções públicas: Jurista, Militante, Pedagogo, Reformador educacional, Teórico e Professor<sup>10</sup>. Em 29 de abril de 1920, Sampaio Dória assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do estado de São Paulo, a convite do então presidente Washington Luis. Sua permanência à frente dessa direção não durou muito, quando em 2 de maio de 1921 ele mesmo entregou “sua carta de exoneração ao Secretário do Interior” (MEDEIROS, 2002, p. 1). Esse curto espaço de tempo foi suficiente para ele ter idealizado uma reforma no ensino paulista regulamentada na Lei n. 1.750 de 8 de dezembro de 1920, a qual foi aprovada pelo Decreto n. 3.356 de 31 de março de 1921. De acordo com Cavaliere (2003, p. 29), essa reforma do ensino paulista em 1920 “[...] foi emblemática e prenunciadora de um conjunto de problemas que vieram a enfrentar administradores e sistemas educacionais do país durante todo o século XX”.

Na Reforma Sampaio Dória, como ficou conhecida, segundo Carvalho (2010), estavam inscritas duas idealizações desse pedagogo paulista: “[...] a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano” (CARVALHO, 2010, p. 11). No programa de ensino básico arquitetado por Dória<sup>11</sup>, há uma proposta pedagógica para a formação do cidadão republicano que deveria atender cinco objetivos:

[...] 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

<sup>10</sup> Para saber mais sobre a trajetória de Sampaio Dória vede Carvalho (2010), Mathieson (2013).

<sup>11</sup> De acordo com Carvalho (2010, p. 11), “Sampaio Dória foi o idealizador e o arquiteto da reforma, mas não o seu executor, [...]”.

moralizados e cívicos; promover a cultura física, educando o corpo através de exercícios e atividades adequadas (CARVALHO, 2010, p. 99).

Atuante nas questões educacionais, Sampaio Dória tornou-se membro da Sociedade de Educação de São Paulo, criada em 23 de novembro de 1922. Intelectuais paulistas como Oscar Freire, Almeida Junior, Renato Jardim, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, foram também membros dessa Sociedade. Em 10 de agosto de 1923, a Sociedade fez circular uma revista que carregava o seu próprio título<sup>12</sup>. Como qualquer outro impresso periódico, a *Revista da Sociedade de Educação* propagou concepções ideológicas dos membros do grupo que a dominava — no caso em questão, tratavam-se das concepções pedagógicas. Como disse Ana Nery (2009, p. 25), “as revistas pedagógicas são o principal veículo de circulação das ideias defendidas pelos grupos responsáveis pelas publicações”. Mais que isso: os agentes produtores de certos periódicos pedagógicos muitas vezes elaboram discursos que visam instaurar as práticas exemplares na organização do sistema de ensino vigente (CATANI, 1996, p. 117).

A *Revista da Sociedade de Educação* “traduzia um projeto de formação de educadores e de melhoria da educação nacional, aparentemente mais estruturado do que o das revistas anteriores. Em suma a proposta [dessa revista] era a de proporcionar aos seus leitores uma orientação pedagógica” (NERY, 2002, p. 3). A quem se destinou a produção dessa revista? Que tipo de mensagem os responsáveis pela sua circulação visaram transmitir? Esse periódico foi destinado aos professores das escolas primárias paulistas, a fim de dar a conhecer outras orientações pedagógicas que deveriam ser incorporadas nas aulas.

Na Sociedade de Educação, Sampaio Dória assumiu diferentes cargos, tais como: Secretário Geral e Vice-Presidente. Ele também foi autor de vários artigos propagados na *Revista da Sociedade de Educação*, a qual teve uma vida relativamente curta: de 10 de agosto de 1923 a 10 de dezembro de 1924, publicando 9 números em 3 volumes. A produção

---

<sup>12</sup> Sobre as finalidades dessa revista e a compreensão das investidas da Sociedade de Educação de São Paulo na organização do sistema escolar primário do estado (1921-1931), vede Nery (2009).

desses artigos revela que Sampaio Dória adotou como estratégia a propagação de orientações pedagógicas utilizando como veículo difusor a revista, a fim de incorporar outras práticas de ensino no cotidiano escolar primário, sobretudo.

Na edição dessa revista publicada em 10 de outubro de 1923, v. 1, n. 2, o artigo intitulado *Aplicações didáticas* (methodo no ensino da Mathematica) (p. 160-173) é assinado pelo Dr. Sampaio Dória (à época, Lente de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal da Capital)<sup>13</sup>. Acreditamos que a análise desse artigo revela as possíveis apropriações<sup>14</sup> que ele fez em relação às concepções metodológicas em circulação na época e as suas recomendações de ensino da Tabuada.

Parte dessa nossa crença é logo confirmada nas primeiras linhas do artigo de Dória, quando o pedagogo admite três normas didáticas para o método de ensino por ele advogado e assim nomeado: *método intuitivo analítico*:

1º - observarem os alunos as realidades que aprendem;

2º - determinar o professor quais e em que ordem se sucedem as realidades a serem ensinadas;

3º - encaminhar o professor a observação dos alunos, de que modo adquiriram estes, por leis de análise, suavemente, os conhecimentos novos (DÓRIA, 1923a, p. 160).

Ao continuar com a exposição dos direcionamentos metódicos a serem aplicados didaticamente nos saberes escolares, Sampaio Dória, diferentemente de outros personagens indicados no tópico anterior, anuncia dois graus de intuição para o seu método intuitivo analítico: a intuição imediata, que se caracteriza pelo contato real do aluno com os objetos concretos; e a intuição mediata, uma processologia evocada pelo

<sup>13</sup> Todas as menções feitas a partir desse artigo foram assim indicadas (DÓRIA, 1923a).

<sup>14</sup> Parafrazeando Chartier (1998, p. 11), uma apropriação só existe se houver algo a ser recepcionado e um leitor para lhe dar um significado. É nesse horizonte que a prática de apropriação emerge a partir dos sentidos produzidos, dos reempregos atribuídos, das interpretações construídas sobre objetos, ideias e textos em circulação.

professor a fim de fazer com que os alunos reconheçam impressões desconhecidas, de modo que a combinação entre as impressões já conhecidas com as desconhecidas gere novo conhecimento — esse processo teria como ponto de partida a intuição imediata, mas o instrumento utilizado seria a palavra (DÓRIA, 1923a, p. 160).

Não é possível inferir de qual (is) autor (es) Sampaio Dória se apropriou para anunciar essas duas concepções de intuição, isso porque ele não fez referências ao longo do seu artigo. Essa dificuldade é ainda maior se levarmos em consideração outras produções de Dória da época, a exemplo do livro *Como se Ensina*, também publicado em 1923, da mesma forma sem fazer menções de referências utilizadas<sup>15</sup>.

Mesmo diante dessas dificuldades, ainda assim, esses apontamentos sobre os dois graus de intuição permitem levantar algumas referências. A primeira é o britânico John Locke. No capítulo II do monumental livro *Ensaio acerca do entendimento humano*, escrito em 1690, Locke defendeu que o conhecimento intuitivo imediato seria aquele adquirido sem a intervenção de qualquer outra faculdade além da própria intuição. Ele chamou essa forma de adquirir conhecimento de intuição imediata porque “a mente não tem que se esforçar para provar ou examinar [sua percepção]” (LOCKE, 1999, p. 217). Em seguida, ele denominou de demonstrativo o conhecimento que é mediato pela justaposição de ideias adquiridas pela intuição imediata. Esse tipo de conhecimento é caracterizado quando a “mente não pode reunir suas ideias mediante a comparação imediata” (LOCKE, 1999, p. 218).

A segunda referência é o brasileiro Felisberto de Carvalho. Autor do livro *Tratado de Metodologia*, publicado em 1909, ele apresentou dois tipos de intuições passíveis de serem aplicados no ensino: a intuição imediata e a intuição mediata. A intuição é “*imediate*, quando se obtém pela apresentação do próprio objeto; *mediate*, quando é alcançada por meio de representação do objeto, [...], ou pela imaginação dele” (CARVALHO, 1909, p. 118, grifos do autor).

---

<sup>15</sup> No Centro do Professorado Paulista (CPP) podem ser encontrados dois exemplares da obra *Como se ensina*, 1923. A partir desse ponto as citações extraídas dessa obra foram assim indicadas (DÓRIA, 1923b).

A partir dos escritos de Locke e de Carvalho (1909) é razoável tomar como hipótese que Sampaio Dória tenha pelo menos lido um desses autores e, quiçá, se apropriado dos seus direcionamentos metodológicos. São duas as razões que permitem levantar essa hipótese: 1ª De acordo com Várnacy (2006, p. 46), Locke foi o “fundador do empirismo moderno e o primeiro grande teórico do liberalismo”, acrescentando que “a influência de Locke também foi importante no campo pedagógico”. Segundo Marta Carvalho (2010, p. 123, grifo da autora), a reforma de ensino de Sampaio Dória era de matriz Liberal “desenvolvida sob o lema *representação e justiça*”; 2ª O livro *Tratado de Methodologia* estava em circulação no Brasil, sendo passível de ser recepcionado. Retornemos para a análise do artigo de Dória construído sob a égide do seu método intuitivo analítico.

O subtítulo do artigo já deixa em evidência a disciplina contemplada na sua proposta de aplicação didática: a matemática. Seria a matemática uma ciência constituída a partir de deduções lógicas, por isso o seu ensino ser orientado somente pelo método dedutivo? A resposta de Sampaio Dória certamente seria não. Para ele, “nem mesmo a matemática, [...], escapa à necessidade da intuição” (DÓRIA, 1923b, p. 59). E, mais: “no ensino da matemática, da escola primária à superior, a marcha deve ser, primeiro, o empirismo, a observação e a análise, e, segundo, a demonstração que se compõe de observação e lembranças do que, originalmente, se alcançou por observação e análise” (DÓRIA, 1923a, p. 173).

Com essa visão sobre o ensino da matemática, Dória (1923a) elegeu três temas dos saberes aritméticos e um do saber geométrico para apresentar uma proposta de ensino para cada saber. Para o interesse deste texto, tomamos para análise a sua proposta de ensino da Tabuada. Não por acaso Dória escolheu a Tabuada. A escola primária daquela época, disse o pedagogo paulista (1923a), ainda convivía com um grande mal: o ensino decorado. “Decorar a tabuada, a seco, em toada, ou seja como for, é uma infração às leis naturais” (DÓRIA, 1923a, p. 161). As leis naturais são aquelas ligadas à ordem mental da criança. A fim de inibir o avanço desse mal e anunciar outras práticas de ensino e aprendizagem da Tabuada, ele propôs um método de ensino: “como tudo, a tabuada se ensina pelo único

método de ensino, que é a intuição analítica” (DÓRIA, 1923a, p. 161). Por que a intuição analítica? Porque, para ele, todo o andar da intuição admite passos de análises (DÓRIA, 1923b, p. 91). E, mais: “[...] a intuição tem de começar por *todos*, ou realidades encontradas na natureza, e proceder em seguida à análise, [...]” (DÓRIA, 1923b, p. 91, grifo do autor).

Como se caracterizaria a processologia do método intuitivo analítico idealizado por Sampaio Dória no ensino da Tabuada? Ainda assim, cabem as perguntas: da parte do professor, como utilizar a intuição analítica no ensino da Tabuada? e da parte do aluno, como explorar os processos da intuição analítica na aprendizagem da Tabuada? As respostas para essas três questões podem ser extraídas das próprias recomendações de Dória, considerando sua proposta de ensino da Tabuada. Vejamos:

Trata-se de ensinar que três vezes cinco são quinze.

Comece o professor pondo à disposição dos escolares, tornos, caroços de milho, grãos de café, pequenos objetos. As crianças organizam três grupos de cinco tornos, e os contam. Verificam que 3 grupos de 5 tornos são 15 tornos. Repetem a observação com grãos de café, pedrinhas, caroços de feijão. Sempre 3 grupos de 5, seja o que for, são 15. Isto é, 3 vezes 5 são 15 (DÓRIA, 1923a, p. 161).

Nota-se, pela citação, que inicialmente o professor deveria munir-se de objetos concretos e dispô-los ante à criança. Nesse caso, a “tarefa” do professor seria colocar em marcha a intuição imediata defendida por Dória (1923a): o aluno em contato com uma realidade concreta — no caso, um conjunto de objetos. Por sua vez, o estudante, isto é, a criança, tomaria o conjunto de quinze tornos e iria decompô-lo em três grupos de igual quantidade cada. Guiada pela comparação, a criança observaria que cada um dos três grupos continha cinco tornos. Essa observação seria confirmada e clarificada, na contagem dos tornos. Observa-se que a prática da contagem revelaria não só a quantidade total, mas também o processo de composição do conjunto: como bem ressaltado por Dória (1923a), ao reunir os objetos dos três grupos pela prática da contagem, a



criança estaria tendo a possibilidade de verificar intuitiva e analiticamente que 3 grupos de 5 tornos são 15 tornos.

Na perspectiva de intuição defendida por Dória (1923b), o conjunto de quinze tornos seria o *todo* tomado como ponto de partida do ensino intuitivo da Tabuada. O que significava o *todo* para Sampaio Dória? Com a resposta ele próprio: “[...] o *todo* significa o total de muitas coisas, diversas coisas entre si, mas ligadas por caracteres comuns” (DÓRIA, 1923b, p. 76, grifo do autor). No exercício da Tabuada proposto (DÓRIA, 1923a, p. 161), o caractere comum que ligava os tornos era a unidade — ou melhor, a quantidade que cada grupo de tornos representava. Por decomposição, comparação e composição a criança elaboraria a noção de 15, utilizando como instrumentos objetos concretos.

A participação do professor não se resumiria apenas na oferta dos objetos ante à criança. Ao levarmos em consideração a terceira norma didática apregoada por Dória (1923a, p. 160), cogitamos que o professor poderia encaminhar outras observações da criança, colocando em prática aquilo que Dória (1923a) denominou de intuição mediata. Se no exemplo anunciado acima o que estaria em questão era a ideia elementar do número quinze, utilizando a multiplicação e, neste caso partiu-se de 3 grupos de 5 objetos, o professor poderia explorar que 5 objetos 3 vezes resultaria na mesma quantidade. Percebe-se que utilizando a mesma estrutura de distribuição dos objetos bastaria inverter a ordem de contemplação das partes para que a criança fosse induzida a invocar combinações desconhecidas: 3 vezes 5 ela saberia, pois este era o processo inicial que a própria criança construiu, agora 5 vezes 3 já seria uma forma de invocar combinações desconhecidas, resultando em conhecimentos novos. O instrumento utilizado pelo professor era a palavra. Que tipo de palavra deveria ser utilizado pelo professor? Novamente, com a resposta o próprio Dória: “a palavra que evoca [o professor], terá de ser acessível ao estudante, terá de combinar ideias já conhecidas para a consciência de coisas novas [...]. Sem este constante apelo ao sensorial, a palavra claudica” (DÓRIA, 1923b, p. 71).

Para além da processologia apregoada por Dória no ensino da Tabuada, constatamos que o uso do método intuitivo analítico, na

perspectiva anunciada por esse pedagogo paulista, seria caracterizado na passagem do concreto para o abstrato, da intuição para definição: utilizar 3 grupos de 5 tornos era a forma mais intuitiva analítica de ensinar 3 vezes 5. Ao invés de algarismos e sinais (+, -, ×, ÷), utilizariam objetos concretos. Na continuidade da análise, constatamos também que por esse processo o estudo da Tabuada não necessitaria considerar a sequência das práticas de cálculo: primeiro, somar; depois, diminuir; em seguida, multiplicar; e, por fim, dividir. Para ele, tornaria dever do professor dar e explorar *simultaneamente* a criança, no ensino da Tabuada, a prática da soma e da subtração, da multiplicação e da divisão (DÓRIA, 1923a, p. 162).

Um exemplo desse ensino simultâneo das práticas de cálculo foi proposto no seu livro *Como se Ensina*, mas não com o fim de ensinar a Tabuada e sim para ensinar uma “lei de matemática”, como ele mesmo chamou (1923b, p. 79): a noção de igualdade entre o dividendo e o produto do divisor pelo quociente. Como deixar de lado essa linguagem matemática e possibilitar que a criança aprenda essa lei sem violar suas próprias leis naturais de desenvolvimento mental? Ele mesmo responde: “ao invés de decorar este princípio, assim enunciado, pode o professor fazer com que os seus alunos o adquiram por intuição” (DÓRIA, 1923b, p. 79). Saibamos como o aluno usaria a intuição para aprender tal lei matemática:

Tendo, digamos, o professor trazido à aula dez objetos quaisquer, divida-os igualmente por dois alunos; cada um recebe cinco. Como já sabem multiplicar, faça-os somarem os dois grupos iguais de objetos, ou multiplicarem um deles por dois. O resultado é o total de objetos do começo. [...] *o número total das coisas, que se dividem, é igual ao produto do que toca igualmente a cada um pelo número daqueles com quem se dividem.* A generalização se produz suavemente e necessariamente, segundo a lei da unidade nas variações. A intuição-analítica foi o espírito deste ensino [...] (DÓRIA, 1923b, p. 79-80, grifo do autor).

Sampaio Dória também utilizou o seu método intuitivo analítico para fazer recomendações de ensino de outras matérias as quais a escola primária possui, a exemplo da Leitura e Escrita. Ainda na *Revista da Sociedade de*

*Educação*, na edição de 10 de agosto de 1924, v. 3 e n. 7, ele escreveu o artigo intitulado “O ensino da Leitura”. Nesse texto ele sinalizou que o ensino da leitura deveria ser tratado a partir do método intuitivo analítico, e o ponto de partida seria a leitura de sentenças — isto é, a leitura de frases completas ao invés de começar lendo palavras, sílabas e letras (DÓRIA, 1924, p. 23). Mais adiante, ele fez a seguinte ponderação: “a escrita acompanha a leitura” (p. 32). Perguntamos: em quais aspectos metodológicos a escrita acompanha a leitura? Em método e em processo de ensino. Para Dória (1924), é escrevendo que também se aprende a ler. Em termos de método e processo de ensino, ele disse: “não se há de começar, por exemplo, copiando traços, letras e sílabas. [...] À medida que [a criança] vai analisando mentalmente as sentenças, [ela] pode ir escrevendo, se quiser, as sílabas e letras” (DÓRIA, 1924, p. 34).

Em termos técnicos: como a criança aprende a ler por meio do método intuitivo analítico de Sampaio Dória? É preciso recorrer a outra produção de Dória porque nesse ele oferece a resposta:

Na aprendizagem da leitura, é a sentença o *todo* inicial, [...] A marcha analítica decompõe a sentença, não ao acaso, mas com observância estrita às leis de análise [...]. Por combinações inteligentes, [...], chegam eles [os alunos] a conhecer todas as letras, ao mesmo tempo que aprender a ler tudo, sem esforço esterilizante, e sem jamais se divorciarem da significação. (DÓRIA, 1923b, p. 78-79, *grifo nosso*)

Nos dois artigos de Sampaio Dória, ambos publicados na *Revista da Sociedade de Educação*, ficaram visíveis as possíveis articulações da tríade ler-escrever-contar a partir do seu método intuitivo analítico. As articulações se caracterizaram em termos de método e não de processos, já que para o ensino de leitura e escrita o autor indica o processo da sentencição, e para o ensino da Tabuada ele propôs os processos da intuição imediata e da mediata.

## Considerações finais

O pouco da história da educação matemática do curso primário contada neste texto sobre o ensino da Tabuada é resultado do pouco que ainda sabemos e tivemos acesso sobre as recomendações de Sampaio Dória no trato desse saber aritmético, considerando o seu método intuitivo analítico. Ainda assim, algumas palavras não conclusivas podem ser ditas.

Uma coisa nos parece certa: o mal que Sampaio Dória almejava retirar do ensino da Tabuada e das leis matemáticas da escola primária paulista era a prática do ensino decorado. O antídoto, sugerido por ele, foi o ensino intuitivo cadenciado por análises. No fundo, o pedagogo paulista visou instaurar outras práticas para o estudo da Tabuada na escola primária. Uma dessas práticas pode ser anunciada da seguinte forma: iniciava-se com a exposição de um conjunto de objetos; em seguida, decompunha-se esse conjunto em partes de iguais quantidades; a contagem dos objetos de cada grupo visava confirmar a igualdade das quantidades — a comparação dos grupos também indicaria essa igualdade; por fim, se tinha o reagrupamento dos objetos, sindicando o total representado — no exemplo trazido, teria o número quinze constituído por três grupos de cinco objetos. Desta forma, a primeira aprendizagem de cálculo não estaria na memorização dos símbolos arábicos (1, 2, 3, 4, ...) e nem nos sinais fundamentais (+, -, ×, ÷, =), mas no reconhecimento de um conjunto de coisas concretas como resultado de um acréscimo, de uma subtração, de uma multiplicação e/ou de uma divisão de objetos.

Quando Sampaio Dória levou em consideração que o aluno/estudante era a criança e que por isso o ensino da Tabuada não deveria provocar “infrações às leis naturais” da mentalidade de quem aprende, se tem assim configurado um novo público da escola primária. Dado a isso, o método intuitivo analítico de Sampaio Dória promoveu um “retalhamento” no ensino da Tabuada, induzindo a criança de maneira progressiva a sair da intuição para a definição, do concreto para o abstrato. Essa proposta de ensino confirma uma tese de André Chervel (1990, p. 204), ao dizer que a transformação do público escolar obriga a disciplina a se adaptar.

Essa proposta de ensino da Tabuada determinou claramente o papel do aluno/da criança e do professor, bem como o estatuto do saber escolar. Inicialmente, o aprendizado da Tabuada adquirido pela criança estava amparado no manuseio, observação, decomposição, comparação e composição dos objetos concretos. Nada de demonstrações, definições, ou abstrações, apenas objetos concretos. O próprio aluno elaborava suas noções de quantidade, soma, subtração, multiplicação e divisão. Essa era uma forma de ensino e aprendizagem caracterizada por aquilo que Sampaio Dória denominou de *intuição imediata* — configurada por uma realidade apresentada aos sentidos. Em seguida, o professor poderia variar e avançar o estudo de modo a evocar as impressões desconhecidas, isto é, o qual evocasse a presença imaginada das realidades — essa era uma forma de ensino e aprendizagem caracterizada pela denominada *intuição mediata*. Resumindo, o aluno aprenderia Tabuada “[...] concretamente, sob a superintendência do professor” (DÓRIA, 1923a, p. 162). Definidos os papéis do aluno e do professor, o saber escolar aritmético ganhou um novo estatuto: o saber da Tabuada não seria transmitido pelo professor, mas adquirido pela criança, pois o aprendizado desse saber consistiria na sua elaboração.

Analisando os fios que articularam o ensino da Leitura, Escrita e saberes aritméticos, percebemos que não devemos admitir uma definição prévia tanto de método como de processo de ensino em se tratando das matérias da escola primária. No caso específico do método intuitivo analítico de Sampaio Dória, vimos que o mesmo método designado para orientar a tríade *ler-escrever-contar* admitiu processos distintos. O que provavelmente caracterizou essas distinções foi o ponto de partida do ensino: o *todo* no ensino da Tabuada era o conjunto de objetos; já na Leitura e Escrita a sentençação era o *todo*.

Por fim, sem a pretensão de finalizar, essa é a história que quisemos contar do ensino intuitivo analítico da Tabuada idealizado por Sampaio Dória. Como indicamos, há muitas histórias desse personagem que ainda precisam ser contadas. Um tema seria: o ensino da geometria na escola primária paulista sob a égide do método intuitivo analítico de Sampaio Dória.

## Referências

BARROS, J. D. *Teoria da história: a Escola dos Annales e a Nova História*, vol. 5. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BRU, M. *Les méthodes en pédagogie*. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2015.

BURKER, P. *História e teoria social*. Tradução Klauss Gerhardt, Roneide Venâncio Majer e Roberto Ferreira Leal. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

CARVALHO, F. *Tratado de metodologia*. 3. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1909.

CARVALHO, M. M. C. A Reforma Sampaio Dória, Política e Pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, M. E.; VIDAL, D.; ARAUJO, J. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 5-30.

CARVALHO, M. M. C. *Sampaio Dória - Coleção Grandes Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuc/ Editora Massagana, 2010. Disponível em: <[http://www.dominio-publico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205219](http://www.dominio-publico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205219)>. Acessado em: 10 fev. 2015.

CARVALHO, M. M. C. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação. *Revista História da Educação* (online): Porto Alegre, v. 17, n. 39, jan./abr., 2013, p. 39-56.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as Revistas de Ensino e o estudo do campo educacional. *Revista Educação e Filosofia*, 10 (20), p. 115-130, jul/dez. 1996.

CAVALIERE, A. M. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Revista Educação e Pesquisa*: São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., 2003, p. 27-44.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-231, 1990.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DORIA, A. S. Aplicações didacticas: methodo no ensino da mathmatica. *Revista da Sociedade de Educação*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 160-173, out., 1923a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128244>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

DORIA, A. S. *Como se Ensina*. 1. ed. São Paulo: Monteiro Lobato & C., 1923b.

DORIA, A. S. O ensino da Leitura. *Revista da Sociedade de Educação*. São Paulo, v. 3, n. 7, p. 14-54, ago., 1924. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131178>>. Acessado em: 13 mar., 2015.

ECHAVARRÍA, J. D. L. et al. *El Método Analítico*. Colômbia: Universidade de Antioquia, 2010.

GILSON, E. *A filosofia na Idade Média*. Trad Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins, 2001.

GONDRA, J. G. O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: a Revista Pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 78, n. 188/189/190, p. 374-395, jan./dez., 1997.

LAPOINTE, S. *Qu'est-ce que l'analyse?* (Collection Chemins Philosophiques) Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2008.

LOCKE, J. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad Anoar Aiex. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MATHIESON, L. C. *O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Doria: a formação do cidadão republicano*. São Paulo 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MEDEIROS, V. A. *Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo, 2005. (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MEDEIROS, V. A. Antonio de Sampaio Doria nos debates educacionais: A longa duração de uma “presença ausência”. *II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira*. Natal: p. 1-11, nov., 2002.

MONROE, P. *História da Educação*. 7. ed. Trad Idel Becker e Therezinha G. G. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

NERY, A. C. B. *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NERY, A. C. B. *(In)Formando, Divulgando e Educando: uma década de imprensa periódica em São Paulo*, 2002.

PEREIRA, A. R. A. Leitura Intuitiva. In: THOMPSON, Oscar et al. *A Eschola Publica: Ensaio de Pedagogia Pratica*. São Paulo: Typographia Paulista, 1895, p. 15-28.

PESTALOZZI, J. H. *Cartas sobre educación infantil*. 3. ed. Trad. José María Quintana Cabanas. Madrid, España: Editorial Tecnos S. A, 2012 [1818-1819].

PESTALOZZI, J. H. *El canto del cisne*. Trad. José María Quintana Cabanas. Barcelona: Editorial Laertes, 2003 [1827].

RODRIGUES, A. *Um método genético-formal para o ensino da geometria elementar*. Lisboa: Tipografia União Gráfica, 1943.

RUDOLFER, N. S. *Introdução à psicologia educacional*. 3. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1965.

SCARAMELLI, J. *Resumo de methodologia geral do ensino*. São Paulo: Typ. Do Globo, 1918.

SILVEIRA, J. *Leitura na Escola Primária*. São Paulo: Empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, 1960.

SOËTARD, M. *Qu'est-ce que la pédagogie? Le pédagogue au risque de la philosophie*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2001.



UBRICH, G. *La méthode intuitive de Ferdinand Buisson: histoire d'une méthode pédagogique oubliée*. Paris: L'Harmattan, 2014.

VÁRNAGY, T. O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo. In: BORON, Atílio A. (Org.). *Filosofia política moderna: de Hobbes a Marx*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - USP, 2006. p. 45-80.

Recebido: 30/11/2015

*Received:* 11/30/2015

Aprovado: 16/02/2016

*Approved:* 02/16/2016