

Vestígios das influências da cultura e pedagogia norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo

*José Cláudio Sooma Silva**

A partir do entrelaçamento de fontes primárias guardadas no Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP com outras fontes secundárias, o texto discute os vestígios das influências da pedagogia e cultura norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo. Pretende-se, assim, contribuir para as investigações em história e história da educação relacionadas ao desenrolar do movimento escolanovista em terras brasileiras.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; ESCOLANOVISMO; PRAGMATISMO PEDAGÓGICO; MÉTODOS DE ENSINO.

From the interlacement of primary sources kept in the Personal Archive of Fernando de Azevedo/IEB-USP with other secondary sources, the text discusses the traces of the influences of American culture and pedagogy on Fernando de Azevedos' educational thought. It is intended contribute to the investigation of the history and the history of education related to the development of the newschool movement in Brazil.

HISTORY OF EDUCATION; NEWSCHOOL; PEDAGOGIC PRAGMATISM; METHODS OF EDUCATION.

* Mestre em história da educação e historiografia pela Faculdade de Educação da da Universidade de São Paulo (FEUSP); Pesquisador do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da FEUSP; professor orientador do Programa de Educação Continuada (PEC)/Fundo de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE)/USP e Professor de história do Colégio São Judas Tadeu.

Para realizar a proposta de iluminar possíveis pontos de congruência entre algumas das concepções defendidas pelo educador Fernando de Azevedo e os aspectos da cultura e pedagogia norte-americanas, optou-se pela seleção de certas formas de entrada à temática. Nesse sentido, o esclarecimento delas constitui-se como passo fundamental para explicitar os limites do que pôde ser abarcado com a reflexão.

Dessa perspectiva, inicialmente, é necessário sublinhar quais os aspectos da cultura e pedagogia norte-americanas que foram tomados para a análise. Dentro do recorte conferido, a ênfase recaiu sobre as questões relacionadas ao individualismo, aos ideais de liberdade e ao pragmatismo pedagógico inspirado, principalmente, em John Dewey.

Em seguida, cabe desnudar as fontes utilizadas para o estudo. Por certo, a longa trajetória político-educacional e a numerosa produção intelectual azevedianas não puderam ser enfocadas integralmente por este artigo. Nessa direção, para o desenvolvimento do texto foram analisadas 115 correspondências trocadas entre Manoel Bergström Lourenço Filho e Fernando de Azevedo¹, 2 cartas de Anísio Teixeira para Azevedo², manuscritos de conferências redigidos por Azevedo e algumas fontes secundárias.

Em vista das considerações, o artigo encontra-se dividido em duas partes. A primeira, contando com dois tópicos, apresenta questões que foram construídas, principalmente, a partir do diálogo estabelecido com a documentação do Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP. A segunda, escrita à guisa de conclusão, consiste em uma reflexão acerca de

-
1. Desse total de 115 documentos, 65 são de Lourenço Filho para Azevedo, cobrindo um período que vai de 17 jun. 1927 a 30 jun. 1963 (cartas doadas por Ruy Lourenço Filho, em 1998, para o Instituto de Estudos Brasileiros – IEB/USP). Os outros 50 documentos são de Azevedo para Lourenço Filho, cobrindo um período que vai de 27 set. 1927 a 23 jun. 1963 (cartas doadas por Fernando de Azevedo, em 1970, junto com o seu arquivo pessoal).
 2. Por conta, principalmente, da afinidade de pensamentos, da disposição para se engajarem no movimento de reestruturação educacional brasileiro e da contemporaneidade de cargos exercidos, optei, também, por trazer ao texto as 2 cartas de Anísio Teixeira. Essa aproximação entre esses três educadores (Azevedo, Lourenço Filho e Teixeira) já foi desenvolvida por outros pesquisadores. Ver Vidal (2001) e Nunes (2000).

algumas das preocupações que devem preceder a utilização de correspondências salvaguardadas em arquivos pessoais nos trabalhos históricos.

1. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e, também, Anísio Teixeira: integrantes de uma “vanguarda da educação brasileira”?

Meu caro Lourenço Filho,

Acabo de ler sua admirável *Introdução ao estudo da Escola Nova* [Lourenço Filho, 1930]. Você fez a obra indispensável, no momento, para orientar os educadores brasileiros na interpretação da filosofia e na crítica dos métodos da educação moderna.

Creio que não há na bibliografia contemporânea nenhum livro tão oportuno sobre a matéria, tão claro e equilibrado. Dentro da selva intrincada dos conceitos, das doutrinas e das experiências de tantos inovadores, V. foi um pensador ponderado, um crítico metuculoso e avisado, um didata experimentado e um artista encantador pela perícia com que desbravou o campo e removeu o material inútil e nocivo à perfeita compreensão do problema.

Sinto-me feliz por encontrar a cada passo com você nas idéias principais da obra e sobretudo na afirmação da supremacia do sistema criado por Dewey, que, certamente mais por intuição que por estudo profundo, sempre reputei o mais lógico, racional e despido de qualquer artifício. [...]

Você, Lourenço, é um dos poucos homens talhados, nesta ocasião, para dirigir o departamento da educação do Distrito Federal, ou para ser Ministro da Educação Nacional, mas com Fernando de Azevedo como Prefeito, ou como Presidente da República (não seria preciso fazê-lo ditador como ele mais gostaria).

Vocês dois se completam, mas não poderiam substituir reciprocamente. Para uma grande reforma nacional de educação (ou qualquer outro gênero), o Fernando de Azevedo é o homem oportuno, ajustado e talvez o único. Moldado em aço, mas, aqui e ali, com felizes falhas na tempera, obstinado e explosivo, intrinsecamente probo em atos e intenções, ardendo em uma chama perene de idealismo, sentimental e duro ao mesmo tempo, abstrato e dispersivo *in modo*, objetivo, retilíneo e fulminante *in re*, ele possui as virtudes clássicas e também as heterodoxas (a que chamamos defeitos), indispen-

sáveis a um criador de realidades cósmicas, harmoniosas e fecundas. Poucos o amam, muitos o detestam, e quase todos o temem. E entre os que lhe querem e admiram, não sei quantos, como eu, o compreenderão e aceitarão integralmente.

Agora você não será homem para temporais (vá com restrições). Poderia naturalmente, em calma e ambiente pacífico, formular um magnífico código de educação, mas não o imporá a força, não jogaria por ele a sua vida, não se agarraria a ele como um desesperado, afrontando tudo para salvá-lo íntegro e ileso.

Todavia para executá-lo, tanto em suas linhas mestras, como em seus detalhes, para coordenar todos os seus elementos vivos e realizar a obra imposta ao ambiente e aceita pelas consciências, aí onde o Fernando de Azevedo poderia talvez esmorecer e fraquear, V. me parece incomparável e quase solitário atualmente no Brasil.

Quando estou em despedidas da minha vida pública, fico a sonhar a esse sonho de ainda ver vocês dois unidos, talhando neste formidável Brasil, uma obra de construção nacional que o redima de meio século de erros e de experiências fúteis.

(a) Frota Pessoa

[Anexo de carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, 15 ago. 1930, FA-Cp Cx. 19, 22, ARQFA/IEB-USP; grifos do autor]³.

Embora extensa acredito que as palavras de José Getúlio da Frota Pessoa, comentando aspectos das características pessoais e profissionais de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, sirvam como uma excelente epígrafe para as idéias que serão trabalhadas a seguir. Afinal, era

3. Por ser essa a primeira citação do conteúdo registrado na correspondência entre Azevedo e Lourenço Filho, cabe alguns esclarecimentos. O primeiro deles, objetivando facilitar a leitura do texto, refere-se à atualização que empreendi à grafia das palavras. O segundo relaciona-se à codificação adotada pelo Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP) e que será utilizada nesse texto: FA (Fernando de Azevedo); Cp (Correspondência Passiva); Ca (Correspondência Ativa); Cx. (Caixa); “22” (localização do documento em sua respectiva Caixa) e ARQFA/IEB-USP (Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP).

Frota Pessoa que afirmava, em carta ao primeiro, que Lourenço Filho e Azevedo “[...] se completa[vam], mas não poderiam substituir reciprocamente”.

Pelo olhar de Frota Pessoa, o relacionamento entre os dois educadores não se poderia desenvolver em outro modo que não unir esforços. Duas personagens que, por suas aptidões, preferências e formações, dedicaram grande parte de suas vidas ao problema educacional brasileiro. Colegas de trabalho, em 1920, na Escola Normal da Praça em São Paulo⁴ e juntos desde a juventude pelo ideal de reestruturação da educação do país, Azevedo e Lourenço Filho em suas cartas deixavam transparecer o respeito e admiração que cultivavam um pelo outro:

Fernando,
desde ontem, recebida sua carta, achei-me num estado de espírito que V. facilmente avaliará. O meu desejo sincero, franco e decidido é o de servir, nesta emergência, a uma causa comum, por que V. tão brilhantemente se empenha. E, mais: o de atender à sua boa amizade – o que em aspecto diverso da mesma questão, em virtude dela ter nascido e se ter cimentado exatamente no trato de idéias e sentimentos comuns sobre questões de educação [Carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, [?] jan. 1928, FA-Cp Cx. 19, 12, ARQFA/IEB-USP].

Meu caro Lourenço,
[...] V. sabe que estamos unidos desde nossa mocidade, pela devoção ao ideal de servir à educação no Brasil e pela dedicação sem reservas a essa obra de suma importância para a vida nacional. Nenhum educador que tenha o sentimento do essencial, do eficaz, da força do que une e edifica, pode furtar-se ao dever de levar a qualquer trabalho útil, nesse terreno, a melhor contribuição de seus esforços [...]
[Carta de Fernando de Azevedo para Lourenço Filho, 26 jul. 1945, FA-Ca Cx. 10A, 35, ARQFA/IEB-USP].

4. Em 1920 Lourenço Filho era professor substituto de pedagogia e educação cívica e Fernando de Azevedo era professor da cadeira de latim e literatura.

As iniciativas educacionais, políticas, editoriais e administrativas dos dois educadores eram sempre recebidas com palavras de estímulo em suas missivas. Ultrapassando os laços de amizade que os uniam, o contato com a documentação possibilitou o descortinar de um elemento que, paulatinamente, se constituiu como um traço comum a todas as 115 cartas. Azevedo e Lourenço Filho, juntos com alguns outros educadores, enxergavam-se como integrantes de uma “vanguarda de reformadores educacionais brasileiros”.

Nesse caminhar, mais do que congratulações e comentários por livros lançados, cargos ocupados, conferências pronunciadas, as impressões elogiosas trocadas entre os correspondentes deixam transparecer um forte sentimento de que estavam eles, os “vanguardistas”, travando uma “batalha” pela reestruturação educacional do Brasil. Assim, as realizações e expectativas de ambos educadores assemelhavam-se, em suas impressões, a algo igual – ou muito próximo – às peças de um intrincado quebra-cabeças. Azevedo e Lourenço Filho delegavam, então, a cada uma de suas atitudes, reformas, publicações, conquistas, conferências e iniciativas o caráter de peças fundamentais; e como um intrincado quebra-cabeças consideravam a situação do sistema educacional brasileiro.

Não é preciso que lhe diga de minha alegria íntima [...] não apenas como amigo, mas como modesto cultor de idéias semelhantes e, mais que tudo, como brasileiro. Quando se escrever um dia, mais tarde, a história do ensino, no Brasil dois períodos serão assinalados: antes dessa reforma⁵ e depois dela. Não é exagero, nem vontade de agradá-lo, pois bem me conhece. É o que é [...] [Carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, [?] jan. 1928, FA-Cp Cx. 19, 13, ARQFA/IEB-USP].

Lourenço

Passei os olhos pelo seu livro [Lourenço Filho, 1930]. Excelente, a todos os respeito. Ele tem um grande destino: contribuir para a formação de uma “nova mentalidade” de educadores. Exposição límpida, seriamente docu-

5. Fernando de Azevedo foi o idealizador da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal/RJ (1927-1930).

mentada, nutrida de idéias e rica de sugestões. E, – que o caracteriza, – apresenta o problema, por todas as suas faces, substituindo por uma visão global, larga e penetrante, as visões estreitas e precárias, tão freqüentes, da grande questão [...].

Livro de Mestre. Não há obra que o substitua, na literatura pedagógica. Lêde-o, se quiserdes ter uma visão de conjunto, larga e profunda, da escola nova. A clareza tirou nele desforra sobre a confusão

[Carta de Fernando de Azevedo para Lourenço Filho, 11 jul. 1930, FA-Ca Cx. 10A, 3, ARQFA/IEB-USP].

Pelas palavras percebe-se o quão em sintonia parecia pulsar o anseio de reestruturação do sistema educacional brasileiro dos dois educadores. Para Lourenço Filho, tamanha seria a contribuição e o grau de inovação da Reforma da Instrução Pública do, então, Distrito Federal (1927-1930) idealizada por Azevedo que, quando “se escreve[sse] um dia, mais tarde, a história do ensino, no Brasil dois períodos ser[iam] assinalados: antes dessa reforma e depois dela”. Para Azevedo, o recém-lançado livro de Lourenço Filho que versava, justamente, sobre a introdução de novos métodos e saberes escolares pautados no ideário escolanovista contribuiria “para a formação de uma ‘nova mentalidade’ de educadores” brasileiros. Perpassando as impressões dos dois educadores a certeza de que ambos, juntos, prestavam um inestimável auxílio ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema escolar do país. Mais dois excertos das missivas trocadas entre Azevedo e Lourenço Filho reafirmam o caráter de “vanguarda da educação” que os dois educadores conotavam às suas atuações político-administrativas.

Fernando,

[...] Bem pode V. imaginar o meu contentamento íntimo, em vê-lo ali, no lugar que sempre imaginei devia competir-lhe no Governo de Washington⁶. Contentamento mais que de camarada, e admirador que o sou de V., sinceramente, contentamento de “Quixote” das mesmas idéias de renovação científica do ensino [...]

6. Por meio de indicações de Renato Jardim (ex-diretor da Instrução Pública do Distrito Federal/RJ), Washington Luis (presidente do Brasil) e Alarico Silveira (secre-

[Carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, 17 jan. 1927, FA-Cp Cx. 19, 1, ARQFA/IEB-USP].

Meu caro Lourenço,

[...] Acredite que lamentei profundamente não poder tê-lo, no Rio, nas reuniões da Conferência e nos trabalhos do concurso. Via você e sentia, de certo, o vivo interesse que manifestei pela sua presença nestes dias, em que se congregam no Rio diretores e delegados [?] dos Estados e da União. Afastei-me um pouco dessas reuniões. Dos que vieram (isto entre nós) não vi lá um “homem”. Uma lástima, a educação pública no Brasil

[Carta de Fernando de Azevedo para Lourenço Filho, 24 set. 1930, FA-Ca Cx. 10A, 4, ARQFA/IEB-USP].

Volta aqui, novamente, a maneira particular como os dois educadores concebiam o movimento de reestruturação educacional do país. Segundo Lourenço Filho, a nomeação de Azevedo para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal contribuiu para que fosse tomado por um “contentamento de ‘Quixote’”, já que ambos compartilhavam “das mesmas idéias de renovação científica do ensino”. Para Azevedo, o fato de Lourenço Filho não ter podido deslocar-se até a cidade do Rio de Janeiro para participar das reuniões da conferência, bem como dos trabalhos de concurso, concorreu para que buscasse um afastamento desses acontecimentos, uma vez que dentre os participantes não enxergara “lá um homem”, concluindo que era “Uma lástima, a educação pública no Brasil”.

Remeto-me, neste ponto, a mais três excertos de documentos. Dois deles foram levantados junto à correspondência partilhada entre Lourenço Filho e Azevedo. O último foi extraído de uma carta enviada por um outro educador – Anísio Teixeira – a Azevedo. Por desenvolverem

tário do presidente) a Antônio Prado Júnior (prefeito da cidade do Rio de Janeiro), Fernando de Azevedo recebeu o convite para integrar o governo da, então, capital do país. Após algumas reuniões, discussões e conversas, o educador acabou por aceitar o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal/RJ, tomando posse em 17 jan. 1927.

suas considerações a partir de um núcleo comum de idéias, acredito que as três passagens possam ser relacionadas.

Meu caro Fernando,

Agradeço a V. a remessa, que me fez, do volume do inquérito [Azevedo, 1987]. Acho que V. prestou mais um serviço à educação nacional com a publicação desse interessante material. Onze anos passados, não mudamos muito, quase nada. É um documento que fica ao lado do “Manifesto” [Azevedo et al., 1932], como expressão de uma época de evolução de idéias pedagógicas brasileiras [Carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, 09 dez. 1937, FA-Cp Cx. 19, 41, ARQFA/IEB-USP].

[...] Tive a satisfação de verificar mais uma vez, na minha visita a Curitiba, que ainda não conhecia, quão profunda tem sido a repercussão, no Brasil, da campanha e da obra de renovação educacional de que temos tido a iniciativa e a responsabilidade

[Carta de Fernando de Azevedo para Lourenço Filho, 19 set. 1935, FA-Ca Cx. 10A, 12, ARQFA/IEB-USP].

Meu querido Fernando:

Se não lhe tenho escrito, não é porque não tenha o pensamento em V. e em sua obra, antes porque o tenho quase que obsessivamente. Desde que de longe notei a possibilidade de que o tivéssemos por aqui, tenho vivido com a preocupação de achar ou criar uma oportunidade. Creio já lhe haver dito que é minha impressão não ser possível travar, no Brasil, a batalha educacional, antes de vencermos a peleja do Distrito Federal. E de tudo temos já feito para isso, sinto constantemente a necessidade de consolidação e amadurecimento da obra ainda muito exposta a acidentes e tempestades.

A sua vinda para o Rio, parece-me, viria a ser uma ponte de apoio para a cristalização de toda a obra. Dada, porém, a significação do seu nome, V. só deveria vir para o Ministério, ou para a direção do Departamento Nacional, ou para este que se acha entregue ao meu devotamento humilde sem prestígio.

Como sei, entretanto, que o que V. vê é a obra e não o cargo, tenho procurado encaminhar uma solução que não é do meu gosto, mas que poderá ser início de outras melhores.

Trata-se da remodelação do governo da cidade, que se cogita de constituir em Secretarias de Estado.[...]

O meu desejo, não precisaria dizê-lo, era que V. fosse o Secretário. Não sendo isso possível: diretor-geral de Educação e Cultura Popular, diretoria em que se enquadrariam todos os serviços de educação, exclusiva ou de orientação e formação técnicas. [...]

Os diretores deveriam ser: Lourenço Filho, Delgado de Carvalho, J.C. Vital e Fernando de Azevedo – Quatro homens que manteriam, sob a sua liderança, a obra educacional do Rio. Essa liderança estaria assegurada por lhe estar confiada a execução dos serviços

[Carta de Anísio Teixeira para Fernando de Azevedo, 11 jan. 1934, FA-Cp Cx. 32, 8, ARQFA/IEB-USP].

Apesar das circunstâncias específicas registradas nas três cartas, em um contexto reflexivo mais amplo, pode-se estabelecer um pano de fundo comum a todas. Refiro-me ao fato de que tanto nas palavras de Azevedo quanto nas de Lourenço Filho e, por fim, nas entrelinhas das de Anísio Teixeira nota-se, mais uma vez, a maneira pela qual se percebiam no movimento de reestruturação educacional brasileiro: componentes de uma “vanguarda reformadora”.

Identificando-se como os “combatentes da escola renovada”, Lourenço Filho, Azevedo e Teixeira procuravam inscrever uma linha divisória que, de uma forma, se opunha ao que denominavam tradicionalismo do ensino bacharelesco brasileiro. E, de outra, afastava-se dos erros e iniciativas equivocadas de alguns outros grupos de educadores do país que, acerca do movimento de renovação escolar, nada mais tinham do que senão uma visão “estreita e precária, tão freqüentes, da grande questão”.

1.1. Das concepções educacionais: ação, desempenho e pragmatismo

A oposição entre o ensino tradicional bacharelesco e os métodos advindos dos preceitos escolanovistas foi uma constante no discurso de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira a partir, principalmente, de meados da década de 1920. Defendendo uma renovação das práticas e saberes escolares, os alunos deviam, segundo os novos educadores, ocupar uma posição ativa no processo de aprendizagem. Dessa feita, seria

da valorização das perguntas, curiosidades, olhares, experiências, questionamentos infantis que os professores deveriam estabelecer as suas práticas de aula.

E porque ativo, o conhecimento produzido por professores e alunos devia ultrapassar os muros e portões dos estabelecimentos escolares para instalar-se mesmo no coração do meio social brasileiro. Exploradores, crianças, enfermeiras, professores, diretores, serventes, inspetores, deviam encarar as cidades como um núcleo gerador de novas e diferentes descobertas. Excursões, desfiles, passeios, visitas monitoradas pelos espaços citadinos constituir-se-iam, dessa forma, como uma constante. A mística da renovação e da modernização das práticas e saberes escolares inscrevia-se, com essa apropriação do ambiente urbano, nos corpos daqueles portadores intrínsecos do futuro – as crianças e jovens – e dos responsáveis pela concretização desses promissores futuros – seus mestres e professores.

Percebe-se, então, que diferentes códigos de vivência deviam ser produzidos pela sociedade brasileira que, necessariamente, tentava impingir em suas estruturas conturbadas – reflexo ainda de um recém-abolido passado escravocrata – um caráter de organização e funcionalidade. À escola primária, segundo os escolanovistas do período, caberia, dentre outros, o papel de interpretar e adequar as crianças, familiares, conhecidos, professores, diretores, inspetores, serventes, enfermeiras, dentistas, enfim a população brasileira para as novas exigências sociais. Segundo Fernando de Azevedo:

A escola primária, com as suas oficinas de pequenas indústrias, na zona urbana [...] vai assim ao encontro do que deveria ser, ao mesmo tempo que a instrução, o seu fim principal: enraizar o operário às oficinas, [...] fazendo-os compreender e amar, com o trabalho produtivo, a vida intensa das fábricas [...]. Assim, a escola do trabalho, que se destina, como um vestíbulo do meio social, à formação do indivíduo pela comunidade e para ela, além de criar o espírito de disciplina e solidariedade social, constitui, com o trabalho realizado no interesse cultural da comunidade, uma fonte de forças vivas e a única educação popular capaz de nos dar a posse completa de nós [Azevedo, 1929, p. 43].

Parágrafo singular no tocante à maneira enfática escolhida por Azevedo para referir-se ao modo pelo qual suas concepções educacionais jogavam com as vidas dos “futuros cidadãos modernos” (as crianças e os jovens). Explicitando que o ideal de educação renovada não objetivava reduzir o ritmo acelerado oriundo de uma sociedade que procurava se conformar aos moldes capitalistas de desenvolvimento e modernização, mas sim disciplinar e canalizar tal velocidade na direção das cadências (também aceleradas) advindas do pulsar das fábricas e maquinarias, Azevedo acreditava ser possível não só educar e adequar as crianças aos tempos fabris, mas como, também, fazê-las “compreender e amar, com o trabalho produtivo, a vida intensa das fábricas”.

Higienizados, civilizados e extremamente disciplinados, encontrava-se nas coreografias sincronizadas dos exercícios físicos das crianças, nos perfilamentos dos Pelotões de Saúde, nos modos bem-educados dos escolares e das enfermeiras escolares, o objetivo máximo a ser alcançado por toda a população: a modernidade. Educar era prevenir. Prevenir era disciplinar, higienizar e civilizar. Disciplinar, higienizar e civilizar era modernizar.

Esse curso de profundas mudanças indicia a utilização de diferentes repertórios teóricos a partir dos quais passavam a ser pensados os métodos e saberes escolares do período. Ao envolver e concentrar suas proposições em função da tentativa de pontuar-se um distanciamento entre os métodos e práticas da “velha escola tradicionalista”, os discursos dos novos educadores aproximavam-se das concepções advindas do pragmatismo pedagógico. Afinal, as práticas e saberes apreendidos e materializados nos bancos escolares deviam, necessariamente, constituir-se como instrumentos a serviço da ação e do desempenho.

Acerca das influências do pragmatismo pedagógico no pensamento de Anísio Teixeira, os dizeres registrados de próprio punho em carta a Fernando de Azevedo parecem ser reveladores. Externando a seu remete-te as particularidades que marcaram as circunstâncias em que os dois se conheceram, assim escrevia Anísio:

Meu querido Fernando:

[...] Telefonei ao Agostini para me valer da sua memória, a fim de recordar o dia do nosso primeiro encontro – recém-vindo eu dos Estados Unidos e da

Columbia University e V. em pleno vôo da reforma educacional do D. F. – para, como diz, e eu confirmo de todo coração, o ‘começo de uma amizade que não teve nem sofrerá desfalecimentos’. Não conseguimos localizar o dia – mas, quanto ao mês, deve ter sido em fins de junho ou começo de julho e o ano foi o de 1929 e não 1928, como V. julgava. Fiz no T. C. da Col. Univ. o ano regular de 28/29, graduando-me nos últimos dias de maio. Viajei para o Rio, pouco depois. Esse foi um período extraordinariamente significativo em minha vida [...]. Tenho a impressão que foi nesse ano que me encontrei comigo mesmo. O ano de estudos na Col. Univ., a descoberta de J. Dewey, a revisão (ou conversão?) filosófica, e as grandes amizades intelectuais – Lobato, Fernando, Lourenço, [...]

[Carta de Anísio Teixeira para Fernando de Azevedo, 15 fev. 1960, FA-Cp Cx. 32A, 101, ARQFA/IEB-USP].

Já os vestígios do aludido pragmatismo pedagógico nas concepções de Lourenço Filho, também, podem ser perscrutados em carta enviada para Azevedo. Afirmo isso, em razão, principalmente, das duas conferências que o educador teve oportunidade de proferir em Buenos Aires: a primeira, tecendo considerações acerca do “Sentido Americano de Educação” e a segunda concentrando-se nas “Tendências da Educação Brasileira”. Tanto em uma quanto em outra, a forte influência do pragmatismo pedagógico norte-americano, via principalmente os trabalhos de John Dewey, nas maneiras de ele articular os seus ideais de reestruturação educacional no país:

Deslocado do campo de ação o nosso querido Anísio, pelos mal-entendidos que ainda subsistem, restamos ambos como os combatentes da escola renovada, não renovada apenas em método, mas em política. Minhas conferências em Buenos Aires abordaram justamente também aspectos gerais de educação, sobretudo duas, que tiveram por tema “Sentido Americano de Educação” e “Tendências da Educação Brasileira”

[Carta de Lourenço Filho para Fernando de Azevedo, 12 nov. 1936, FA-Cp Cx. 19, 39, ARQFA/IEB-USP].

Ainda no tocante às influências do pragmatismo pedagógico de John Dewey na obra de Lourenço Filho, torna-se interessante referir-se às

seguintes afirmações do educador brasileiro, firmadas em uma Conferência proferida, em 1939, na Escola do Estado Maior do Exército:

Como tão nitidamente escreveu John Dewey, a educação é uma regulação do processo de participação na consciência social. E a acomodação da atividade individual, sobre a base desta consciência social, é o único método seguro de reconstrução dos costumes. Esta concepção leva na devida conta os ideais individuais e sociais. É acertadamente individual, porque reconhece que a formação do caráter é a única base legítima de uma vida digna. É social, porque reconhece que esse caráter reto não se forma tão só por preceitos ou exortações, mas sim pela influência da vida coletiva sobre o indivíduo [...].

Toda a moderna pedagogia procura por isso, refletindo as inquietações da política contemporânea, um mais equilibrado ajustamento dos interesses do indivíduo com os interesses e os fins do Estado. É, por isso, uma pedagogia de fundo social. Despojá-la de seu conteúdo coletivo seria fazê-la perder todo e qualquer sentido. Justifica uma política de educação, e aproxima estadistas e educadores, revivendo a máxima de Marco Aurélio: “o que não é útil ao enxame não é útil à abelha” (Lourenço Filho, s.d., pp. 105-106).

Ou, ainda, as considerações colocadas por Alceu de Amoroso Lima em um livro jubilar organizado pela Associação Brasileira de Educação em homenagem a Lourenço Filho. Afirmava o autor em finais da década de 1950:

A obra teórica que vinha revelar ao Brasil o pragmatismo pedagógico, inspirado acima de tudo em Dewey, [...] foi sem dúvida o livro famoso de Lourenço Filho – “Introdução ao Estudo da Escola Nova” [Lourenço Filho, 1930], que é de 1929 e constitui um dos livros-chaves da nossa cultura contemporânea [Amoroso Lima em Associação Brasileira de Educação, 1957/1958, pp. 176-177].

De posse das considerações dos dois educadores que se enxergavam como integrantes da “vanguarda reformadora”, no que se atine aos aspectos educacionais brasileiros, acredito ser possível chegar até o ponto

que pretendia sublinhar. Como Anísio Teixeira e Lourenço Filho reconhecem e Amoroso Lima reafirma, a influência da pedagogia e cultura norte-americanas em seus ideais educacionais constituiu-se como uma constante a partir, principalmente, de meados da década de 1920.

Dialogando, incessantemente, com o pragmatismo pedagógico de Dewey, os escolanovistas defendiam um afastamento da concepção do, por assim dizer, *pensar e aprender pelo simples fato de pensar e aprender* (principal característica da escola-bacharelesca que, segundo os escolanovistas, contribuiu para que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse, cada vez mais, desinteressante, obsoleto e enfadonho). Ao contrário, os novos educadores apregoavam que a educação devia, impreterivelmente, se balizar no *pensar e aprender conjuntamente ao fazer e experimentar* (escola ativa). É a partir desse quadro de interpretações que, acredito, também, se possa buscar um sentido para as seguintes formulações de Fernando de Azevedo:

O ideal que a lei do ensino confia ao professorado para ser transmitido às novas gerações e para o qual converge todo o plano da organização escolar é o ideal de ação: o espírito de iniciativa a consciência da necessidade do esforço para se afirmar na vida, o gosto, o hábito e a técnica do trabalho e o respeito à personalidade alheia pelo sentimento e pelo hábito do trabalho em cooperação. É o ideal da Escola Nova, que, segundo a concepção social que a inspira, se pode encarar pelos seus três aspectos: 1º. Escola Única; 2º. Escola de Trabalho; 3º. Escola da Comunidade. Todo indivíduo numa democracia social deve ter uma base de educação comum para diversificações materiais, que serão operadas nas escolas profissionais, rigorosamente articuladas na escola primária. Entre uma e a outra, atuarão como cursos ocasionais dos complementares e anexos, destinados a completar a educação fundamental, indicando o melhor indivíduo para cada ocupação e a melhor ocupação para cada indivíduo.

A escola primária prepara pelo trabalho e para o trabalho em geral; a escola vocacional experimenta e seleciona; a escola profissional especializa, completando a doutrina de ação e dando a cada aluno a técnica, a arte e a higiene dum ofício determinado ou dum grupo de ofícios correlatos [...] [Azevedo apud Bernárdez, 27 mar. 1930].

Pelos dizeres, parece ser clara a conotação pressuposta por Fernando de Azevedo de que a escola tinha que funcionar primeiramente para o corpo docente e discente – mas tendo em vistas também o meio social – como um laboratório de preparação para a vida moderna. E era justamente a partir dessa relação que se articulavam, também, as preocupações por parte dos responsáveis pelo movimento de renovação escolar, referentes à modelação e adequação dos novos trabalhadores, já que para a superação do atraso econômico e industrial da nação – entraves à modernidade e ao desenvolvimento – era necessário um processo de (re)significação do trabalho. Isto é, mais do que a tentativa de estabelecer nos trabalhadores, em relação aos seus ofícios, vínculos de moralidade e dependências, o pretendido, agora, era acrescentar a estas duas iniciativas o fator produtividade. Em outros termos, se o objetivo a ser alcançado era o de se aperfeiçoar e qualificar, cada vez mais, o mercado de trabalho brasileiro, nada mais coerente do que a busca por um investimento naqueles que seriam os futuros integrantes desse mercado: as crianças e os jovens.

[A Reforma] marcou, nos domínios da educação, um período revolucionário, não só pelas idéias francamente renovadoras que a inspiraram e que, por ela, entraram em circulação, como pela fermentação de idéias que provocou e pelo estado social que estabeleceu, de trepidação dos espíritos, de sôfregas impaciências e de aspirações ardentes. Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola; nenhuma outra atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento de seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, com os meios profissionais interessados, com a vida nacional e as necessidades e condições do mundo moderno [Azevedo, 1964, 4. ed., p. 656].

Dessa panorâmica, assim como em Anísio Teixeira e Lourenço Filho, pode-se indicar influências da pedagogia e cultura norte-americanas nas concepções reformistas e educacionais de Fernando de Azeve-

do. Afinal, uma vez que atrelado ao fazer e experimentar, o conhecimento escolar acabaria por reafirmar e introduzir na população ideais de desempenho, individualismo, liberalismo. Por outros termos, devia ao conhecimento escolar renovado o encarregar-se pela introjeção de uma perspectiva pragmática nas necessidades, possibilidades e urgências sociais do período.

Fazendo uso de um outro tipo de documentação do IEB-USP – a série “Manuscritos de discursos e conferências” – que, também, privilegiei para desenvolver a análise, remeto-me, agora a dois outros conjuntos de idéias de Azevedo que, espero, possam melhor apresentar a aludida interferência da pedagogia e cultura norte-americanas no seu pensamento educacional. Desde já, cabe um esclarecimento: não foi possível identificar em minhas pesquisas o local e data da primeira conferência. Todavia, embora ciente de que tais referências se constituam como imprescindíveis para precisar o “momento intelectual” de Azevedo, quando de seu pronunciamento, creio que as impressões contidas na citação que se segue sejam dignas de maiores reflexões.

Em sua “Oração da Mestra”, Gabriela Mistral, grande poetisa do Chile e uma das maiores da América, Prêmio Nobel de Literatura, começou com essas admiráveis palavras: “Senhor: Tu que ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre, que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia de beleza não seja capaz de roubar-lhe a minha ternura de todos os instantes. Mestre, faze perdurável em mim o entusiasmo e passageiro o desencanto”. A oração é longa e vale a pena ser lida, relida e meditada por todos os que aspiram a alta missão de educadores. Mas bastam estas palavras, pelas quais a iniciou, para compreendermos e apreciarmos o sentido profundo dessa missão. É sempre com esse espírito – o espírito que elas contém, que penso quando falo a alunos e professores [Azevedo. “O mestre popular e seu papel”, MFA-DC, Cx. 1, 12 ARQFA/IEB-USP].

A única informação que consegui levantar, em termos de identificação desse documento, foi uma inscrição – anotada por Azevedo – na parte superior do papel: “Colégio Adventista”. Nesse caminhar pode-se considerar que, muito provavelmente, Azevedo tenha dirigido essas pa-

lavras para um grupo de professores e/ou alunos em um estabelecimento de ensino edificado/influenciado pelo movimento protestante adventista. E, justamente por esse motivo, cautela devem ter aqueles que, de uma maneira ou de outra, se dispõem a perscrutar as idéias do documento. Já que não se pode perder de vista certa preocupação de Azevedo em, talvez, adequar a sua fala de acordo com as características do público/ambiente onde proferiria o seu discurso.

No entanto, em que se pesem as ressalvas, as considerações firmadas por Azevedo no discurso, em um contexto analítico mais abrangente, ultrapassam as possíveis preocupações advindas da oratória. Afinal, como o educador sublinhava, a oração apresentada como introdução para a sua fala valia “ser lida, relida e meditada por todos os que aspiram a alta missão de educadores”.

Conforme destaques de Azevedo, a responsável pela composição da “Oração da Mestra” – Gabriela Mistral – era já uma pessoa amplamente reconhecida e premiada por sua obra: “grande poetisa do Chile e uma das maiores da América, Prêmio Nobel de Literatura”. Contudo, haveria mais. Não obstante os reconhecimentos e premiações, alguns outros dados biográficos de Mistral adquirem uma importância singular dentro da linha reflexiva privilegiada por este texto. Refiro-me, de início, ao fato de ela ter sido professora rural durante, aproximadamente, 15 anos e colaboradora em reformas educacionais no México. Os particulares da vida de Mistral tornam ainda mais significativa a introdução da conferência de Azevedo. Afinal, não só as preocupações de ordens rítmicas, simbólicas, metafóricas, lingüísticas e poéticas se estabeleceram como uma constante em sua vida, mas também as inquietações relacionadas a um aperfeiçoamento dos métodos e saberes escolares tomaram muitos anos de sua existência.

Em seguida, ainda no tocante a alguns dados biográficos de Gabriela Mistral, faz-se necessário que um outro aspecto seja frisado: o profundo sentimento religioso evangélico que a acompanhou, como fonte de inspiração e referência para a sua poesia, até a sua morte em Hempstead (localidade próxima à Nova Iorque/EUA) em 1957. Volta com intensidade, nesse ponto, as ressalvas feitas acerca das possíveis preocupações e regras da oratória que, talvez, permeassem o pensamento de Azevedo,

quando da preparação do discurso. Como já se falou, tudo leva a crer que o seu pronunciamento se daria em um colégio edificado/influenciado pelo movimento protestante adventista. Destarte, cabe insistir que estabelecer, aqui, um nexos causal simples entre os dizeres do discurso com o pensamento educacional de Azevedo – dando o primeiro como prova cabal da total adesão do educador à pedagogia e cultura norte-americanas – constitui uma simplificação extremada, para não dizer grosseira.

Entretanto, e isso que me estimulou a trazer esse discurso para o texto, acredito que os dados biográficos pontuais concernentes à Mistral – especificamente o fato de ela ter sido, além de poetisa, uma educadora e a sua forte crença evangélica – possam apontar alguns elementos dignos de relevância. Já que, segundo o próprio Azevedo, seria “sempre com esse espírito – o espírito que elas [as palavras contidas na “Oração da Mestra”] contém, que penso quando falo a alunos e professores”. No lugar de uma prova cabal, denoto um caráter de mais alguns vestígios das interferências da cultura e pedagogia norte-americanas no pensar e fazer de Fernando de Azevedo.

Isso posto, passarei para um outro, e por hora último, documento do Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP que utilizei para a elaboração do texto. Diferentemente do acontecido com o anterior, desse discurso foi possível não só precisar a data, mas também, o local e motivo de seu pronunciamento. Trata-se de uma conferência proferida por Azevedo, em dezembro de 1960, no Mackenzie em razão dos comemorativos de 90 anos de fundação do instituto⁷.

Os mesmos cuidados analíticos, que precederam as considerações tecidas acerca do documento anterior, devem ser evocados para que se torne passível de compreensão os pontos iluminados por esse discurso de Azevedo. Isso em razão de que, tanto o ambiente quanto o público/

7. Vale esclarecer que trabalhei diretamente com os originais da conferência que, ainda, não se encontram organizados e seriados no Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP, estando apenas acondicionados em uma Caixa-Arquivo com a seguinte etiqueta: “Em processo de organização”. Todavia, essa conferência foi publicada na íntegra em Azevedo (1960).

participantes do evento acabariam, juntos, talvez, por interferir nas maneiras privilegiadas pelo educador de concatenar as impressões para a sua explanação de idéias.

Nesse movimento, assim Azevedo iniciava a sua fala:

Quando, em 1870, a senhora George Chamberlain abriu em uma sala de sua casa, em S. Paulo, pequena escola para crianças a que a intolerância religiosa fechava as portas das escolas públicas, e seu marido, também norte-americano, a instalou num ponto central da cidade, já animado do impulso que tomou a iniciativa, empreendiam ambos uma obra, cujas origens vinham marcadas tanto pela pureza do desejo quanto pela incerteza dos resultados de sua ação. Nenhum deles, nenhum dos dois que constituíam o lar dos Chamberlain, imaginou, nas suas esperanças e inquietações, nem podia suspeitar que a pequenina escola, logo batizada com o nome de Escola Americana, viesse a transformar-se em modelo e fonte de inspiração de uma nova política educacional, para ser, em menos de um século, o núcleo de uma radiosa constelação de instituições escolares [Azevedo. “Uma interpretação do Instituto Mackenzie”, p. 1, MFA-DC, Cx. “Em processo de organização” ARQFA/IEB-USP].

Discorrendo acerca de pontos condizentes às circunstâncias que estiveram envolvidas no momento da fundação do Mackenzie, Azevedo nessa passagem já sublinhava alguns elementos que se constituíram, no transcurso de sua conferência, como a linha central de sua leitura e interpretação da história do instituto. Objetivando pontuar as contribuições e inovações que o colégio americano trouxe ao sistema educacional brasileiro, o educador afirmava que o colégio acabou por “transformar-se em modelo e fonte de inspiração de uma nova política educacional, para ser, em menos de um século, o núcleo de uma radiosa constelação de instituições escolares”.

Mais alguns parágrafos bastaram para que Azevedo explicitasse as pinceladas e combinações de cores privilegiadas para apresentar o seu quadro de interpretações da trajetória do Mackenzie em terras brasileiras. Por meio de um incessante jogo de luzes e sombras – as primeiras dispostas no sentido de realçar momentos e as segundas colocadas de

maneira a tornar coerente a sua fala – o educador, a contar dos últimos anos do século XIX, voltava a insistir na grande contribuição prestada pelo instituto (no período denominado Escola Americana), no tocante a um sopro de renovação dos métodos e saberes das escolas primárias brasileiras. De acordo com os seus dizeres:

[...] as bases da educação primária [...], por mais de trinta anos, gravitou [...] à volta da Escola Americana e de seus ideais. Foi uma atmosfera de vibração, de entusiasmo e de fé, a que se criou na última década do século XIX, e tão vigoroso o impulso inicial dado pelos criadores do sistema que em 1920, quando irrompeu um novo movimento de renovação educacional, ainda ressoavam os ecos dessas influências e a educação primária, já em decadência, ainda palpitava das últimas vibrações do movimento renovador, que se desencadeara, com o advento da República, e então já se distanciava de nós, de mais de um quarto de século [idem, p. 2, ARQFA].

Dando prosseguimento à sua articulação de idéias, Azevedo acabou, dessa vez, por melhor precisar algumas das especificidades dos métodos e maneiras de trabalhar-se o conhecimento privilegiados pelo Mackenzie. Vale dizer que se deva, acredito, conferir destaque especial às considerações que se seguem, uma vez que nas suas entrelinhas pode-se perceber algumas das concepções educativas entendidas, por Azevedo, como fundamentais para a articulação de um sistema educacional:

Mas todo esse sucesso e prestígio crescente da instituição que foi sendo pacientemente construída e em cujo desenvolvimento não se encontra ruptura de continuidade, tem sua origem e por causa principal a novidade da mensagem e a eficácia dos métodos que trouxeram seus fundadores. Entre essas idéias e técnicas importadas e as que orientavam a nossa precária organização escolar, o contraste era vivo demais para não ser percebido de todos. Elas provocaram um choque em nosso mundo pedagógico por implicarem uma ruptura com a tradição escolar do país. Onde imperava a intolerância religiosa, ergueu-se o princípio de liberdade de consciência: as escolas estariam abertas a todos sem discriminação de crenças e de culto. Em lugar da separação de meninos e meninas por classes, quando não por escolas diferentes, o

que se procurou estabelecer, foi o regime de co-educação. Métodos que faziam mais apelo à inteligência do que à memória tomavam o lugar às práticas habituais do estudo em voz alta e da decoração que convidavam ao sono nas escolas. Em oposição ao dogmatismo reinante, ao espírito de rotina e à cristalização de processos, instalados nas escolas públicas, passaram à ordem do dia a busca, a análise e a experimentação de novas técnicas de ensino. Em vez de uma organização rígida baseada na autoridade e na disciplina, uma organização fundada no princípio de liberdade, de compreensão mútua e de colaboração [idem, p. 5, ARQFA].

Ensino laico, regime de co-educação, métodos e saberes escolares pautados na valorização da experimentação em detrimento à memorização, no lugar da rigidez “baseada na disciplina e na autoridade” a organização escolar devia balizar-se em “princípios de liberdade, de compreensão mútua e de colaboração”, enfim o tradicional e ultrapassado ensino bacharelesco substituído pelo ensino renovado e moderno. Aqui estão resumidas, no olhar de Azevedo, as inovações implementadas pelo Instituto Mackenzie ao sistema educacional primário brasileiro. E como se nota, pode-se perceber nos aspectos destacados pelo educador, também, muitos dos princípios do movimento escolanovista.

Tais considerações tornam-se mais relevantes se levar-se em conta aquilo que, por enquanto, não foi explicitado. Afinal, até esse momento do discurso, Azevedo não havia operado o entrelaçamento das inovações introduzidas pelo Mackenzie – aspectos pedagógicos – com as características do modo de vida dos Estados Unidos – aspectos sociais e culturais. De tal modo que uma indagação surge, aqui, com grande intensidade: poder-se-ia entender as impressões favoráveis que Azevedo teceu, acerca das inovações nos métodos e saberes escolares empreendidos pelo Mackenzie, como indícios das interferências existentes da pedagogia e cultura norte-americanas em seu pensamento educacional? Para responder tal indagação, remeto-me, outra vez, ao discurso de Azevedo:

Quando, pois, os republicanos de S. Paulo [...] bateram às portas da primeira escola de vosso Instituto, sabiam muito bem o que estavam fazendo: à mudança de regime devia seguir-se uma nova política de educação, e era

aqui certamente que tinham de inspirar-se para darem forma e vida à educação popular, ajustando-a às idéias e técnicas pedagógicas mais consentâneas com as idéias e instituições democráticas.

Essas idéias que correspondiam ao tipo de vida e de educação na América, vinham marcadas do espírito protestante no que tem de essencial, e um de cujos traços característicos é um sentimento muito vivo da liberdade, – livre exame, liberdade de consciência, de crítica e discussão. Se a esse traço fundamental se acrescentar o individualismo que lhe está intimamente ligado (e o protestantismo representa a concepção individualista do cristianismo), poder-se-á compreender melhor a força com que esses princípios lhes penetraram suas concepções políticas e educacionais, dando-lhes o tom, o estilo e a direção que lhe são peculiares. Daí, a tendência de sua pedagogia, imbuída do espírito experimental, atenta aos indivíduos e às suas diferenças e sempre em busca, através de tentativas, malogros e sucessos, de técnicas novas para ajustar a educação às necessidades e aptidões individuais. O segundo traço do protestantismo é, ao mesmo tempo, um gosto muito marcado da ordem, da força e da hierarquia, mas uma ordem que não se mantém senão com uma moral solidamente estabelecida. [...] Atentai para o terceiro traço, donde vem o seu realismo e senso prático, e que é a superação [...] do dualismo de pensamento e ação, e tereis uma outra tendência de sua concepção de vida e de educação, em que teoria e prática, o fazer e o pensar “se complementam, se inspiram e mutuamente se enriquecem”, impelindo-os a passar da prática à teoria e, mais rapidamente, do pensamento à ação. Daí, o seu gosto acentuado das experiências, com que se põem à prova as teorias, e o caráter de seu ensino, utilitário, prático, positivo.

Foi por protestantes que esta grande instituição se fundou, mas não foi somente ou sobretudo a alunos protestantes que ela se destinou e procurou servir, desde suas origens já distantes. Aberta a todos, sem distinção, ela constitui uma das malhas mais firmes dessa vasta rede de instituições escolares com que os protestantes vêm trazendo notável contribuição ao desenvolvimento da educação nacional. [...]

Não se afastou muito de suas fontes primitivas o sistema de idéias que resultou do movimento renovador, iniciado nos Estados Unidos por William James, Parker, Stanley Hall e que teve em John Dewey, filósofo da educação, a sua figura dominante. Longe de ter estabelecido, na América, uma ruptura

com o passado, esse movimento, favorecido e fecundado pelo progresso das ciências, retomou algumas das idéias principais da pedagogia protestante, deu-lhes fundamentos mais sólidos e mais alto grau de precisão, no seu conjunto teórico e em seus detalhes [idem, pp. 5-7, ARQFA].

A longa citação descortina alguns elementos que contribuem para que se possa chegar até uma resposta à pergunta firmada. Na avaliação realizada por Azevedo o espírito protestante com seus ideais de liberdade, individualismo, pragmatismo pedagógico, o pensar atrelado ao fazer e ao experimentar deixara marcas tanto no tipo de vida quanto na educação americana. E, fora, justamente, a retomada do espírito da pedagogia protestante, bem como a fundamentação mais sólida e precisa do “conjunto teórico em seus detalhes” que funcionara como balizas para a consubstanciação do movimento de renovação educacional que, ainda segundo Azevedo, encontrara em “John Dewey, filósofo da educação, a sua figura dominante”.

Os trabalhos e estudos desenvolvidos por Dewey constituíram-se como constantes referências teóricas no discurso dos escolanovistas a partir, principalmente, de meados da década de 1920. As influências do filósofo da educação norte-americana nos pensamentos educacionais de Anísio Teixeira e Lourenço Filho – integrantes da “vanguarda educacional” – já foram, espero, indicadas. Resta, então, buscar vestígios da aludida influência no pensamento de Fernando de Azevedo.

Nesse sentido, o discurso em comemoração aos noventa anos de fundação do Mackenzie torna-se significativo. Mas não só ele. As seguintes reflexões do educador, tecidas nos capítulos dedicados à educação nacional da obra *A cultura brasileira* (Azevedo, 1964, 4. ed.), acrescentam alguns outros vestígios que contribuem para uma melhor compreensão dessa questão. Comentando acerca das diretrizes da Reforma da Instrução/RJ (1927-1930), Azevedo assim destacava:

O que, por essa reforma, baseada numa concepção democrática da existência e no respeito da pessoa humana, se pretendeu alcançar, na capital do país, era aquela “educação universal” a que se refere J. Dewey e que põe ao alcance de todos as suas vantagens e satisfaz à imensa variedade das exigências sociais

e das necessidades e aptidões individuais, ou, para empregar as suas palavras, “o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem, em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser” [idem, p. 657].

Pela leitura, nota-se que o pensamento educacional de Azevedo sofreu as interferências do pragmatismo pedagógico de Dewey. Como o educador sublinha, a reforma da instrução/RJ teve como meta a ser alcançada um dos conceitos elaborados pelo filósofo norte-americano, qual seja: “a educação universal”.

O reconhecimento, por parte de Azevedo, do diálogo estabelecido com Dewey para a elaboração da Reforma da Instrução assume uma maior importância, se se buscar um esquadramento da maneira particular que redigira, nessa obra, suas impressões acerca da educação brasileira. A partir de um olhar panorâmico retrospectivo, Azevedo parecia, a todo o momento, preocupado em apontar as falhas, incoerências e tradicionalismos que caracterizavam o sistema educacional brasileiro desde a proclamação da República. Velho e novo, tradicional e moderno, espírito literário/livresco e motivação científica, por fim, escola bacharelesca e escola nova. Foram esses os pares de oposição empregados por Azevedo objetivando realçar o ideário escolanovista. E, mais precisamente, o movimento de reformas educacionais de finais da década de 1920. Sendo que o destaque especial, dentro do movimento, devia ser conferido “pelas formidáveis forças morais que mobilizou, pelo movimento de idéias e de opinião que desencadeou, pela rapidez com que se difundiu e, pela extensão do campo que abrangeu”, à reforma do ensino do Distrito Federal (1927-1930) (idem, p. 648).

Em função dessa possível leitura dos capítulos dedicados à educação brasileira do livro de Azevedo (Carvalho, 1989; 1998), pode-se interpretar o reconhecimento da importância dos trabalhos de Dewey em suas concepções reformadoras a partir de um enfoque principal. De posse dos indícios que puderam ser levantados do conjunto de correspondências, do artigo de jornal, dos manuscritos de discursos e conferências e das fontes secundárias, tal enfoque se relaciona às interferências da pedagogia e cultura norte-americanas no movimento escolanovista; e, mais

precisamente, no pensamento desse educador Fernando de Azevedo que se enxergava enquanto componente da “vanguarda de reformadores educacionais” do país.

Isso porque mesmo construindo uma argumentação de maneira que destacasse a importância do escolanovismo e o papel que coube à Reforma da Instrução de 1927-1930 dentro desse movimento, Azevedo acabou se referindo, por mais de uma vez, aos trabalhos do filósofo norte-americano. Vestígios de que por mais, por assim dizer, “tendenciosa e parcial” que objetivasse ser sua narrativa, certos créditos não puderam deixar de ser prestados às contribuições de outros pensadores educacionais, como foi o caso de John Dewey.

Dessa perspectiva, mais algumas questões podem ser perscrutadas nas seguintes colocações de Azevedo, pontuadas, também, n’*A cultura brasileira*. Externando suas impressões concernentes às influências da pedagogia norte-americana no momento educacional brasileiro de finais dos anos de 1920 e início dos de 1930, Azevedo assim se expressava:

No Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, chegado ainda recentemente da América do Norte e, em São Paulo, o autor desta obra procuravam, em grandes planos de reformas, orgânicas e robustas, injetar na realidade tudo o que, naquele momento, já pudesse suportar de sua doutrina e de seus princípios. Foi pela ação vigorosa de Anísio Teixeira que se acentuaram, na política escolar do Distrito Federal, as influências das idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, já enunciadas na reforma de 1928 [...] [Azevedo, 1964, 4. ed., p. 673].

Se, na passagem, mais uma vez, Azevedo ressaltava que “as influências das idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas” já se encontravam enunciadas na Reforma da Instrução que promovera no, então, Distrito Federal, a “nota de rodapé” elaborada para complementar esses comentários seria, ainda mais, esclarecedora. Assim, dada a relevância das idéias para uma maior apreciação de aspectos do pensamento de Azevedo, opto por reproduzi-la na íntegra:

As influências do pragmatismo e das idéias norte-americanas sobre a corrente mais avançada do pensamento educacional foram tão preponderantes

que a muitos pareceu a “educação nova” um caso especificamente americano ou um produto da civilização que se vem formando nos Estados Unidos. Entretanto, como pondera P. Fauconnet, “não seria acertado fazer-se da educação nova um caso puramente americano, nem mesmo anglo-saxônico, visto que a Alemanha se coloca à testa da lista (refere-se o autor citado à 2ª Conferência de Locarno) e a Suíça românica oferece à Liga (Liga Internacional de Educação Nova) alguns de seus chefes. Porque concordam com essa pedagogia revolucionária países de civilização e de cultura tão diferentes, como a Alemanha, a Inglaterra e os Estados Unidos, ao passo que outros países como a França, mais parecem ser-lhe refratários? Procurarão eles, no fundo e pela mesma razão, a mesma coisa? Seria esse um belo motivo de pesquisa para sociólogos competentes. Em todo o caso, não se poderá ver na educação nova a manifestação exclusiva de um temperamento nacional. A influência dos Estados Unidos é incontestável não somente porque abundam em experiências e planos; é preciso não esquecer todavia que o pensamento poderoso de J. Dewey foi uma das fontes do movimento. Será então forçoso dizer-se que o mundo tende a americanizar-se? Vai nisso alguma verdade. Na França encontrar-se-ão facilmente adversários da educação nova, os quais suporão legítimas as suas resistências, defendendo a tradicional cultura latina contra o pragmatismo juvenil dos americanos. Resta explicar porque países de velha cultura original, como a Inglaterra e a Alemanha, são seduzidos pelo americanismo. O bom êxito das idéias novas não depende apenas, penso eu, da hegemonia dos Estados Unidos no mundo: há outras razões mais profundas, mais humanas; não é uma moda apenas” [Venâncio Filho, Francisco, 1941 apud Azevedo, 1964, 4. ed., p. 673, nota de rodapé n. 19].

Segundo Azevedo, foram tantas as interferências do pragmatismo pedagógico e da cultura norte-americanas nas tentativas de reestruturação dos métodos e saberes escolares pautadas no ideário escolanovista que “a muitos pareceu a ‘educação nova’ um caso especificamente americano ou um produto da civilização que se vem formando nos Estados Unidos”. Uma conjunção coordenativa adversativa (“Entretanto”) marcou no texto o início de seu diálogo com P. Fauconnet. Justificava-se o seu emprego. Afinal, para Fauconnet, “não seria acertado fazer-se da educação nova um caso puramente americano”, uma vez que não se podia desconsiderar

as grandes contribuições que países como a Alemanha, Suíça e Inglaterra deram para os debates acerca do movimento de renovação escolar.

Todavia, ainda que destacando a participação de educadores alemães, suíços e ingleses, era o próprio Fauconnet que algumas linhas adiante afirmava que “A influência dos Estados Unidos [no movimento pela educação nova] é incontestável não somente porque abundam em experiências e planos; é preciso não esquecer todavia que o pensamento poderoso de J. Dewey foi uma das fontes do movimento”. Para, em seguida se perguntar: “Será então forçoso dizer-se que o mundo tende a americanizar-se?”. E fechar as suas idéias com a seguinte resposta: “Vai nisso alguma verdade”.

Logo, nota-se que ao se remeter às impressões de Fauconnet, acerca das interferências norte-americanas nas concepções escolanovistas, Azevedo nada mais fez do que não reafirmar que elas se constituíam como uma constante. Haja visto que, embora destacando a colaboração de outros países no movimento de renovação escolar, Fauconnet em momento algum contestava a liderança desenvolvida pelos Estados Unidos. Mais ainda. Chegava, até mesmo, à conclusão de que, em certo sentido, “o mundo tende[ria] a americanizar-se”.

Em que se tenham as considerações, penso que o percurso trilhado até o momento tenha servido para apontar para as possíveis influências da cultura e pedagogia norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo a partir das fontes selecionadas. Inserido que estava, de um lado, no movimento de renovação escolar e, de outro, conferindo à sua atuação político e administrativa, junto a alguns outros educadores (como Lourenço Filho e Anísio Teixeira) a conotação de “vanguarda reformadora”, Azevedo não tinha como não se deixar influenciar por esse momento em que o país sofria interferências, em termos de cultura e pedagogia, dos Estados Unidos. Uma realidade já fortemente pronunciada a partir, principalmente de meados da década de 1870 – período em que se assiste à instalação de escolas de confissão protestante no Brasil –, que deixaria as suas marcas por todo o restante do século XIX e primeiras décadas do XX (Hilsdorf [Barbanti], 1977).

Nesse quadro, como Azevedo atesta em seu discurso em homenagem aos 90 anos de fundação do Instituto Mackenzie, o sopro de reno-

vação que eclodira em meados da década de 1920 e que teve em John Dewey um dos seus principais teóricos “Longe de ter estabelecido [...] uma ruptura com o passado [...] retomou algumas das idéias principais da pedagogia protestante, deu-lhes fundamentos mais sólidos e mais alto grau de precisão, no seu conjunto teórico e em seus detalhes”.

Sendo assim, pode-se pontuar, à guisa de conclusão, que ao entrecruzar uma documentação, ainda pouco trabalhada – a correspondência de Azevedo e Lourenço Filho e o discurso pronunciado pelo educador no Mackenzie –, ou mesmo inédita – no caso da conferência realizada no Colégio Adventista –, com fontes que já foram analisadas por outros pesquisadores, o que pretendia era fornecer novas pistas para aqueles que se interessam pela vida e obra do educador Fernando de Azevedo. Longe de se constituírem como uma pintura acabada, espero que minhas análises e reflexões tenham servido para, quem sabe, destacar mais alguns aspectos do complexo mosaico de discursos e de representações que acompanhou o desenrolar do movimento escolanovista em terras brasileiras. Todavia – como já dei a entender quando das considerações acerca dos discursos –, o trabalho com essa documentação deve ser precedido de alguns cuidados, por parte daqueles que se dispõem a analisá-la. O próximo tópico procurará versar, justamente, sobre os cuidados analíticos que tive ao lidar com a documentação constante ao Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP.

2. As cartas e manuscritos de discursos e conferências de Fernando de Azevedo como documentos históricos: uma crítica necessária⁸

A historiografia inevitavelmente ingressada em sua era epistemológica, fecha definitivamente a era da identidade, a memória é inelutavelmente tragada pela história, não existe mais um homem-memória, em si mesmo, mas um lugar de memória.

(PIERRE NORA)

8. Devo destacar que para a elaboração deste tópico apropriei-me de muitas das questões discutidas por Diana Gonçalves Vidal em seu artigo (Vidal, 2001).

Enfocar aspectos do pensamento educacional de Fernando de Azevedo tendo como objetos de investigação, também, parte de sua correspondência pessoal e os seus manuscritos de discursos e conferências obriga-me, de certo modo, a explicitar as maneiras privilegiadas de entrada a essa documentação. Afinal, como destaca Jacques Le Goff,

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produzira, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio [Le Goff, 1992, p. 547].

Voltando à epígrafe do tópico, quando das afirmativas de Nora de que a “historiografia inevitavelmente ingressada em sua era epistemológica, fecha definitivamente a era da identidade, a memória é inelutavelmente tragada pela história”, pode-se pontuar que a história ao entrar na sua era historiográfica distanciou-se da memória, e passou a questionar, inclusive, os documentos; uma vez que esses perderam as suas características inerentes de prova para se constituírem, e aí sim dotados de algum valor analítico, como monumentos. Para que o distanciamento se tornasse possível, fez-se necessário uma reflexão do papel que era designado aos documentos pelos historiadores. Nesse período de contínuos debates e reflexões concernentes aos “documentos históricos”, paulatinamente, foi ganhando força a idéia de que, no lugar de “depositários” de uma pretensa memória, deviam aqueles que se dispõem a interrogá-los, empreender-lhe um sentido de instrumentos de mediação necessários para a construção e trabalho historiográfico.

Dessa forma, os historiadores passavam a delegar um certo estatuto de “subjetividade” aos seus objetos de trabalho (os documentos). O pretendido era uma desconstrução das, chamadas, “fontes históricas”. Se, antes, as atenções dos profissionais da história, em relação aos documentos, residiam num esforço para comprovar-se a “autenticidade das fontes”, e uma vez que provada a origem, data, assinaturas etc., encaravam as informações constantes às fontes enquanto “valores absolutos”, agora, para além dessas preocupações de ordem descritiva e cronológi-

ca, deveriam, também, os historiadores concentrar-se nos, assim chamados, procedimentos de exclusão que se fazem presentes a toda e qualquer produção discursiva.

Nesse sentido, tornava-se necessária a busca de um discernimento entre a forma visível daquilo que se pretendeu perpassar e a forma enunciável estabelecida em função de cada momento histórico. Sendo que esse “momento histórico”, no qual as práticas discursivas estão inseridas, devia ser encarado como um conjunto de domínios que interferiu no campo de formulação dos discursos, bem como no campo em que esses, os discursos, adquiriram as suas significações. Como consequência, em conclusão, caberia aos historiadores procurar atentar para as nuances relacionais (intencionalidades, circunstâncias, relações de poder, objetivos etc.) que se faziam presentes no momento em que os registros foram produzidos (Foucault, 1996, p. 9).

E é, precisamente, esse o quadro analítico que se deva, acredito, evocar para melhor precisar as considerações que extraí das cartas e dos discursos salvaguardados no Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP. Afinal, segundo reminiscências do educador:

As cartas que escrevi, a tantos e tantos [...] dispersaram-se e estão de posse de seus destinatários ou de suas famílias [...]. [Dentre as cartas] que recebi, as que guardei zelosamente por sua proveniência, pelas questões de que tratavam e pelo zelo que revelavam de seus autores, de mim mesmo, ou dos acontecimentos [...] já estão em lugar seguro, – e no mais adequado, que é o Instituto de Estudos Brasileiros, da Universidade de São Paulo. [...] Foi um querido amigo meu, Antônio Cândido, quem sugeriu a idéia de doação de meus arquivos àquela instituição [...]. E para esse instituto foram, além de muitas centenas de cartas, selecionadas entre as milhares que recebi [...] Mas é tal a minha correspondência que, pouco mais de dois meses depois da entrega oficial de todo esse material epistolar e documentário [1970], já encaminhava para esse instituto dezenas de cartas a mais, escolhidas entre mais de cem recebidas naquele período [Azevedo, 1971, pp. 231-232].

Como pode ser notado, Azevedo reconhece que empreendera um processo de seleção às suas cartas antes da doação de seus arquivos ao

IEB-USP. Caberia, aqui, indagar quais foram os interesses que fizeram com que, pela perspectiva de seu crivo, determinados vestígios, e não outros, recebessem o aval de “fatos históricos”.

Deve-se frisar que na maioria dos documentos que se refere à pessoa de Fernando de Azevedo e, mais explicitamente, no seu livro de reminiscências, verifica-se um entrecruzamento de imagens que se interpenetram compondo representações⁹. Tais representações enunciam uma pretensa tentativa instituinte, por parte de Azevedo, de “guardar” para a prosperidade um conjunto de lembranças comuns, de modo que a leitura dessas se relacionem com uma identidade que ele pretendia construir de si mesmo¹⁰.

No tocante à seleção que Azevedo empregou à sua correspondência passiva, ao buscar-se uma crítica histórica das mesmas, faz-se necessária uma análise em um nível diferente em relação, por exemplo, às reminiscências registradas em seu livro *História de minha vida* (Azevedo, 1971). Embora ambos domínios de memória apontem para uma tentativa de construir e confirmar uma “história”, as cartas caracterizam-se pela reprodução de uma “voz interlocutora”. Mesmo que se considere que, de fato, Azevedo tenha retirado do conjunto de documentos doados aqueles que “desfaziam” a imagem que o mesmo procurou construir de si, a “voz” que ecoa até os pesquisadores não é a do próprio, mas sim a de terceiros (remetentes).

Já no que concerne à correspondência ativa, apesar de a “voz” registrada nas cópias/rascunhos das cartas escritas por Azevedo caracterizar-se pela sua onipresença, deve-se relevar a intenção, por parte do doador,

9. De julho de 1997 a dezembro de 2000 desenvolvi, de um lado, trabalhos de organização, higienização e seriação junto à documentação do Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP. E, de outro, pude dedicar-me à pesquisa “*A Linguagem Jornalística e a Reforma Fernando de Azevedo*”, em nível de iniciação científica (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP). Sendo assim, destaco que tive um contato direto com grande parte dessa massa documental referente à vida e obra do educador.

10. Essa tentativa instituinte, espero ter demonstrado, também fica indiciada no capítulo que Azevedo dedica à educação nacional em seu livro *A cultura brasileira*. Pois, a todo momento, o educador interessa-se em destacar e enaltecer a importância da Reforma da Instrução Pública (1927-1930) no movimento de renovação dos métodos e saberes escolares do país.

tanto no momento da escrita como no da conservação dos documentos. Assim, torna-se imprescindível interrogar o porquê de as cartas estarem disponíveis aos pesquisadores.

Dessa perspectiva, buscar a compreensão de um determinado período histórico fazendo-se uso, também, das lembranças dos participantes ou pessoas contemporâneas – via correspondências, livros autobiográficos, entrevistas, conferências etc. – significa não perder de vista o caráter da subjetividade do discurso registrado por essas impressões. É a partir do imbricamento dessa memória individual com outras várias perspectivas sobre a época que o historiador apreende elementos para a sua reflexão (Bernardi, 1993).

É preciso observar que, nas reminiscências, o tempo da memória é social, não se resumindo em datas, mas nas correntes de pensamento coletivas, através das quais ocorre o reencontro com o passado, refazendo-se, deste modo, as lembranças [idem, p. 64].

Ainda no que se refere à utilização da correspondência pessoal enquanto suporte documental para o desenvolvimento de uma análise histórica, penso que seja interessante fazer coro com as seguintes considerações de Luiz. F. B. Neves:

A carta constitui uma ambivalência; é a exterioridade de uma interioridade. E ainda: é a exibição de uma invisibilidade. Materializa uma gama muito variada e ampla de sentimentos e pensamentos. É a carta, uma forma de tornar público o privado, de lançar, na sociedade o indivíduo [Neves, 1988, p. 191].

Sendo assim – tendo em vista as possíveis interferências do ambiente, circunstância e público/participantes na forma escolhida por Azevedo para expor as suas idéias nos originais de discursos elaborados para serem proferidos no “Colégio Adventista” e no “Instituto Mackenzie” – , pareceu-me correto pontuar uma certa cautela no trato com as informações advindas dos dois documentos. Não menos, parece-me ser preciso destacar a presença também nas cartas de um conjunto de circunstâncias, regras/rituais de escrita e acordos tácitos de sociabilidade que, possivel-

mente, ocasionou interferências nas maneiras de os missivistas articularem suas idéias, relatos e impressões. Como alerta Paul Thompson:

[...] os historiadores [deveriam parar] para pensar até que ponto determinada carta foi formulada, por quem a escreveu, para atender às expectativas de seu imaginado destinatário, fosse este um inimigo político ou um amigo político, ou um amante, ou, talvez, até mesmo, o fiscal do imposto de renda [Thompson, 1992, p. 142].

Tais considerações sugerem que uma dupla perspectiva analítica deve ser empreendida para aquilo que foi/está registrado na série de missivas trocada entre os educadores. A primeira delas reside na tentativa de se enquadrar a correspondência entre amigos a partir de um olhar que tenha como foco de atenção as preocupações que, talvez, estiveram presentes, por parte do remetente, no momento da escrita. Elogios, impressões favoráveis, consonância de ideais adquirem, dessa forma, significados outros que não somente os registrados nas cartas.

A segunda perspectiva analítica a ser privilegiada no trato com as missivas consiste nas diversas apropriações que poderiam ser feitas das idéias firmadas, por parte do destinatário, uma vez recebidas as cartas. Um bom exemplo das diversificadas apropriações do escrito é a passagem transcrita como epígrafe para este artigo. Aquilo que, originalmente, Frota Pessoa endereçara a Lourenço Filho, indo parar nas mãos de um terceiro: Fernando de Azevedo.

As considerações tecidas – acerca da seleção que Azevedo imprimira à sua documentação no momento da doação dos seus arquivos, dos particulares de um educador que foi, ao mesmo tempo, ator e produtor de sua história dos constrangimentos e adequações que, possivelmente, interferiram na elaboração dos dois discursos utilizados e, por fim, das duas perspectivas que se constituem como imprescindíveis em uma análise histórica que tenha como suporte documental, também, a correspondência pessoal – propiciam as condições para que se possa rumar para uma conclusão. Uma vez que indícios de relacionamentos, circunstâncias e momentos acontecidos, será no entrelaçamento das informações advindas desses objetos – documentação pessoal do arquivo, discursos e cor-

respondência – com outras fontes e pesquisas sobre o período que estarão estabelecidas as condições para que o trabalho do historiador possa ser construído. E foi, justamente, na tentativa de estabelecer esse entrelaçamento que empreendi os meus esforços para o desenvolvimento desta reflexão. Como resultado? Uma leitura realizada tendo como base, também, parte do Arquivo Pessoal de Fernando de Azevedo/IEB-USP. Como encerramento? Um estímulo para que novas e diferentes leituras possam ser produzidas a partir dessa documentação do educador.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (org.) (1957/1958). *Um educador brasileiro: Lourenço Filho* – livro jubilar. São Paulo: Melhoramentos.

AZEVEDO, Fernando de (1929). *A Reforma do Distrito Federal: discursos e entrevistas*. São Paulo: Melhoramentos.

_____. (1931). *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Nacional.

_____, et al. (1932). *A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

_____. (1937). *A educação pública em São Paulo: problemas e discussões* (inquérito para o Estado de São Paulo, em 1926). São Paulo: Cia. Editora Nacional.

_____. (1960). *A educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos.

_____. (1964). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. (4. ed., revista e atualizada). São Paulo: Edições Melhoramentos.

_____. (1971). *História de minha vida*. Rio de Janeiro: José Olympio.

BERNÁRDEZ, Manoel (1930). “Problemas do nosso tempo: a falência do ensino na Latinidade”. *O Paiz*, 27 mar.

BERNARDI, Celia de (1993). *O Lendário Meneghetti: imprensa, memória e poder*. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de & NUNES, Clarice (1993). *Historiografia da educação e fontes*. Cadernos ANPED, São Paulo, vol. 5, n. 7, pp. 7-64.

_____. (1994). “Fernando de Azevedo, pioneiro da educação nova”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 37, pp. 71-79.

_____. (1998). “A configuração da historiografia educacional brasileira”. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto; Bragança Paulista: EDUSF, pp. 329-353.

_____. (1989). “O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira”. *Cadernos de pesquisa*, n. 71, pp. 29-35.

CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

DE CERTEAU, Michel (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional (1978). Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel (1996). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez.(1970)*. São Paulo: Edições Loyola.

GINZBURG, Carlo (1989a). *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel.

_____. (1989b). “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 143-179.

_____. (1998). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.

GRANDE Enciclopédia Delta Larousse (1972). Rio de Janeiro: Delta.

HILSDORF [Barbanti], Maria Lucia Spedo (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. São Paulo: FEUSP.

_____. (1998). “Lourenço Filho em Piracicaba”. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras Editora, pp. 95-112.

LE GOFF, Jacques (1992). *História e memória*. São Paulo: Editora da UNICAMP.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström (1930). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos.

_____. (s.d.). *Tendências da educação brasileira* (vol. 29). São Paulo: Melhoramentos.

_____. (1956). “A psicologia no Brasil”. In: AZEVEDO, Fernando de (org.). *As ciências no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos.

MONARCHA, Carlos (org.) (1997). *Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997*. Londrina: Ed. da UEL; Marília: UNESP; Rio de Janeiro: ABE.

NEVES, Luiz Felipe Baêta (1988). *As máscaras da totalidade totalitária*. Rio de Janeiro: Forense –Universitária.

NORA, Pierre (1997). “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. *Projeto História – PUC-SP*, São Paulo, n. 14, pp. 7-28.

NUNES, Clarice (2000). *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: EDUSF.

SILVA, José Cláudio Sooma (2004). *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

THOMPSON, Paul (1992). *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra.

VIDAL, Diana Gonçalves (1998). “Desembaraçando algumas falas: aspectos das reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal (1932-1937)”. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, vol. 2, n. 4, pp. 75-98.

_____. (1999). “Lourenço Filho e a formação para o magistério no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937): a influência do modelo biológico na construção da prática pedagógica”. In: PILETTI, Nelson. *Educação brasileira: a atualidade de Lourenço Filho*. São Paulo: FEUSP, pp. 77-102.

_____. (2000). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1939-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF.

_____. (2001). “M. B. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo: irmãos de armas”. In: MONARCHA, Carlos & LOURENÇO FILHO, Ruy. *Por Lourenço Filho: uma bibliografia*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, pp. 239-248.

Recebimento: 15 de set. de 2004

Aprovado: 13 de abr. de 2005

Modificado: 5 de maio de 2005