

O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação

*Mirian Jorge Warde**

Em diversos estudos relativos à história dos renovadores e das renovações educacionais Lourenço Filho e Anísio Teixeira foram colocados lado a lado para fins de comparação dos seus modos de pensar e intervir sobre o campo educacional brasileiro. Neste artigo, ambos comparecem por força de uma circunstância em que foram flagrados face a face (1935); condição privilegiada para explorar a singularidade dos intelectuais envolvidos; a escolha recaiu sobre Lourenço Filho e seu itinerário de formação no interior de redes intelectuais e políticas paulistas. O *corpus* conceitual por meio do qual as análises foram efetuadas, assim como os procedimentos de tratamento das fontes selecionadas estão expostos no próprio transcurso da exposição.

LOURENÇO FILHO; ANÍSIO TEIXEIRA; REDE INTELECTUAL E POLÍTICA; COMPARAÇÃO; DESCOMPARAÇÃO.

In several studies associated with the history of educational renewers and renovations, Lourenço Filho and Anísio Teixeira have been placed side by side for the purpose of comparing their ways of thinking and taking action onto the Brazilian educational field. In this paper, both are present by virtue of a circumstance in which they happened to be face to face to each other (1935); that was a special condition to explore the singularity of the intellectuals involved; the choice was on Lourenço Filho and education itinerary within intellectual and political networks in the state of São Paulo. The conceptual *corpus* through which the analyses were conducted as well as the way of handling the selected sources are shown throughout the exposition.

LOURENÇO FILHO; ANÍSIO TEIXEIRA; INTELLECTUAL AND POLITICAL NETWORK; COMPARISON; DE-COMPARISON.

* Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Lourenço Filho e Anísio Teixeira: um tema e uma circunstância

Durante a sua estada nos Estados Unidos, nos três primeiros meses de 1935, Lourenço Filho manteve correspondência com Anísio Teixeira.

De Lourenço, foram examinadas duas cartas, nas quais presta contas de suas atividades e dos seus dois companheiros de viagem – Delgado de Carvalho e Carneiro Leão¹. De Anísio Teixeira, apenas uma². Número reduzido frente ao volume de registros legado por Anísio Teixeira das viagens que efetuara aos Estados Unidos, entre 1927 e 1929, bem como das impressões provocadas por aquele país e pela educação que nele se realizava³.

Ainda que poucas, as três cartas são suficientemente densas para, a partir delas, pensar as ferramentas mentais que Lourenço Filho dispunha para compor um determinado quadro compreensivo do que lhe fora dado

- 1 Em 1935, Lourenço Filho empreendia sua primeira viagem aos Estados Unidos; salvo engano, era sua primeira viagem internacional. Carneiro Leão já havia realizado várias para muitos países; aos Estados Unidos viajava com regularidade, desde os anos de 1920 (cf. Warde, 2002d). Quanto a Delgado de Carvalho, destacam-se os cursos de ciências sociais que freqüentara na Inglaterra e na França, nos quais fora aluno de Durkheim e Hobhouse (cf. Meucci, 2000).
- 2 Do arquivo pessoal de Anísio Teixeira, depositado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), constam duas cartas de Lourenço Filho com as datas de 30/1/1935 e 18/2/1935; a primeira enviada de Nova York e a segunda de Washington, D.C. No arquivo pessoal de Lourenço Filho, depositado no CPDOC/FGV, consta uma carta de Anísio Teixeira datada de 28/2/1935, enviada do Distrito Federal. Na segunda carta, Lourenço Filho se refere à alegria de ter recebido uma carta de Anísio; tudo indica que se tratava da tão esperada “primeira carta” do amigo e chefe. Por outro lado, a única carta de Anísio localizada nos arquivos referidos, datada de 28 de fevereiro, sugere que ele estaria respondendo ponto por ponto àquela primeira carta do Lourenço. Portanto, há um lapso na correspondência que não me foi dado, até o momento, estabelecer a natureza. Tendo examinado com cuidado a lógica que comanda as cartas, explorei a correspondência nos diferentes significados que o termo guarda: troca de cartas; relação de conformidade e correlação; regra por meio da qual se associam a cada elemento de um conjunto um ou mais elementos de outro.
- 3 Refiro-me, aqui, aos registros de Anísio Teixeira que constam de documentos fartamente explorados pela historiografia da educação: diário da viagem de 1927 aos Estados Unidos; correspondência que antecedeu e sucedeu essa e a segunda viagem,

a ver, ouvir e ler da educação norte-americana e dos Estados Unidos. Esse é o foco principal da primeira parte deste artigo⁴.

O Lourenço Filho, do qual se parte, foi flagrado em diálogo com Anísio Teixeira. Falavam dos padrões norte-americanos de educação. Em função dessa circunstância, o Anísio Teixeira das viagens e das impressões sobre os Estados Unidos foi mobilizado para as explorações pretendidas⁵.

Lourenço Filho viajou como chefe da missão de trabalho encomendada pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Assim como Delgado de Carvalho e Carneiro Leão, ele ocupava um cargo na gestão de Anísio Teixeira à testa da Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal; especificamente, respondia pela direção do Instituto de Educação.

Nas duas cartas que envia ao chefe, Lourenço Filho adota o estilo de quem está a discorrer sobre matérias bastante sabidas; não é arrogante, porque invoca do interlocutor saber equivalente. Os Estados Unidos do

entre 1928 e 1929; o relatório publicado em 1928 com o título *Aspectos americanos da educação*, para destacar alguns. Para efeito deste artigo, considere ainda, outros materiais, tais como: caderno de apontamentos do período em que permaneceu em Nova York entre 1928 e 1929; documentação institucional relativa aos estudos realizados no Teachers College da Universidade de Columbia e o livro *Em marcha para a democracia*, publicado em 1934 (cf. Teixeira, 1927, 1928, 1928-1929, 1934; Teachers College, 1927-1929).

- 4 Uso a expressão “ferramenta mental” para contrapor pontos de vista tais como: idéias geram idéias; indivíduos geram idéias e a cultura gera ela mesma. Pensar é uma prática humana que requer instrumentos específicos, dentre as quais se incluem idéias. O pensamento, as idéias que se criam etc., não seguem uma lógica interna, pois a produção, a distribuição, a circulação e os usos dos instrumentos de pensar são sempre socialmente determinados (cf. Collins, 2000; Menand, 2001).
- 5 O que se pretende é explorar uma circunstância em que Lourenço Filho e Anísio Teixeira estavam interagindo; compartilhavam um tema. Como o foco deste artigo recai sobre o primeiro, Anísio Teixeira comparece como o “outro” de Lourenço Filho. Quero crer que esse esclarecimento seja suficiente para dar clareza de um procedimento oposto aos atos comparativos. Comparar implica sempre o uso de artifícios espúrios para tornar “comparáveis” os objetos que se pretende comparar (no caso, pessoas) e a criação de um cenário (circunstância) virtual no qual os objetos já formatados são postos para funcionar por contraste. Aqui, a estratégia metodológica adotada implica explorar uma circunstância de interação com vistas a dar realce às singularidades em jogo (cf. Warde 2002e). Entre os títulos recentes relativos aos estudos comparados em educação, ver Schriewer, 2002; Saviani, 2001; Gvirtz, 2001; Vidal, 2001a; Nunes, 2001; Sobe, 2002. Dentre os títulos mais antigos e consagrados ver Osburn, 1922; Hans, 1953; Kandel, 1923, 1933, 1938.

qual fala é, por suposto, familiar a ambos. Lourenço Filho detalha, esmiuça, ao mesmo tempo que sintetiza agudas e firmes impressões.

Refere-se às escolas, às práticas que observa e às suas variantes pedagógicas como se cada informação e cada dado contivesse, por sua própria enunciação, um saber mais do que decantado. Aparenta a mesma desenvoltura ao considerar as condições mais gerais nas quais os Estados Unidos estariam envolvidos.

Em carta de 30 de janeiro, de Nova York, reclama o silêncio de Anísio depois de quarenta dias da partida. Confessa-se “quase sentido”, pois viajara com a promessa de encontrar na chegada uma carta do chefe e amigo, com determinações, recomendações e perguntas. Pela carta que Anísio lhe endereça, pode-se entender que os três viajantes não contaram com roteiro prévio nem com contatos pré-determinados pela Diretoria Geral (Carta de L. F. para A. T., 30/1/1935, CPDOC/FGV).

Lourenço discorre sobre as atividades de um mês de “trabalho sério” em Nova York, que na maior parte do tempo gravitaram em torno da Universidade de Columbia “em aulas, conversas técnicas, observações, *meetings* anuais do ensino elementar”. Conta que foram muito bem recebidos por professores do Teachers College – Duggan e Kandel (“gentilíssimos, cada um com seu feitio próprio”); que jantaram com o Dean Russell e um grupo de professores do Teachers College (entre os quais Kilpatrick, Counts, Wilson, Bagley, MacMurray, Del Manzo); que tivera duas conversas com Kilpatrick e outra a ser realizada e três encontros técnicos com Thorndike, Gates, Wilson, Kandel e Rugg sobre programas escolares e sobre o ensino de Geografia e História (interesse especial de Delgado de Carvalho)⁶.

6 Dos nomes citados por Lourenço Filho, merecem destaque acadêmico: Isaac Kandel, William H. Kilpatrick, George Silvester Counts, William C. Bagley, Edward L. Thorndike e Arthur I. Gates. Stephen Duggan, Lester M. Wilson, Milton Del Manzo tinham bastante poder no Instituto Internacional embora não fossem proeminentes do ponto de vista acadêmico; o mesmo se pode dizer do Dean William Russell. Lourenço Filho refere-se a MacMurray, registro provavelmente incorreto de um dos McMurry, Charles ou Frank, dois importantes professores do Teachers College Harold Rugg era docente de pouco destaque. Kandel, Counts, Duggan, Wilson e Del Manzo trabalhavam com estudos comparados em educação. Bagley, Thorndike e

O missivista anota, ainda, os muitos dias de observações em seis escolas primárias e secundárias e em escolas normais; além de uma longa conversa com o superintendente das escolas de Nova York. Houve tempo, também, para um dia inteiro de visita à Universidade de Nova York.

Destaca a coleta de “material abundante e excelente bibliografia”; presta contas dos preços vantajosos oferecidos pelo livreiro da Barnes & Noble, que justificam muitas compras com o dinheiro que a prefeitura lhe havia dado como ajuda de custo⁷.

De Nova York, o trio partiria para Filadélfia, Baltimore, Washington e Atlantic City. Na capital, assistiriam ao Congresso Anual do Progressive Education Association e, em Atlantic City, ao Congresso da National Education Association⁸.

No meio da quinta página, Lourenço Filho prepara o fecho da carta com um balanço mais geral – e ao mesmo tempo detalhado – do que estava entendendo daquele momento norte-americano. Um traço curto, na horizontal, dá destaque ao que vem.

Gates trabalhavam com Psicologia Educacional e com temas associados a disciplinas e currículos escolares. Kilpatrick era professor de Filosofia da Educação. Nenhum deles ombreava com Thorndike em projeção acadêmica; seu principal oponente, John Dewey, era professor da Faculdade de Filosofia da Universidade de Columbia (cf. Cremin, 1954).

- 7 Lourenço Filho se refere na carta ao livreiro da livraria Barnes & Noble que à época mantinha apenas uma casa de venda na qual se misturavam livros antigos e novos (na carta, ele se refere à livraria como “sebo”). Hoje, é a maior rede de livrarias de Nova York. Sobre as compras efetuadas por Lourenço Filho para compor a biblioteca do Instituto de Educação (cf. Vidal, 2001b).
- 8 A *National Education Association (NEA)*, criada nos anos cinquenta do século XIX, foi por mais de um século o grande centro decisório em todas as matérias pertinentes à educação, graus e ramos de ensino. Nela ou a partir dela se travaram os grandes debates educacionais, desencadearam-se as principais reformas de ensino, as principais lideranças foram promovidas e apagadas entre os anos de 1880 e 1930. Pela associação passavam os nomes que compunham os conselhos de educação e os diretores ou superintendentes de ensino. Nas viagens que empreendeu aos Estados Unidos, Anísio Teixeira estabeleceu relações com essa associação. A Progressive Education Association ganhou projeção nacional nos anos vinte graças a presença de John Dewey nos seus quadros, bem como Kilpatrick e Counts. Não se tratava de uma associação com pretensões de enfrentar a NEA, pois seus alvos eram outros e as posições defendidas colidiam com as que prevaleciam nos quadros administrativos da NEA (cf. dentre outros Cremin, 1988; Fenner, 1945; Graham, 1964).

“Momento realmente interessante” pelo qual os Estados Unidos estaria passando. Lourenço Filho percebia “espíritos agitados no debate”, ao mesmo tempo em que os defeitos estavam sendo fixados, “já perfeitamente bem instalados, do regime social e da filosofia de vida americana: individualismo, especialização precoce, capitalismo”. Entre os defeitos: “o entusiasmo pelas pesquisas sociais já é um obsessão”⁹.

A “economia dirigida” parece ser aceita como necessária; a tendência à centralização, decorrente da “economia dirigida cresce também”¹⁰.

Em educação – “a julgar pelos jornais e pela conversas” – cresce e se impõe a idéia de “controle estadual, ao menos em relação às taxas, para mais eqüitativa distribuição de fundos”.

“Das teorias da educação à prática, há ainda uma longa distância, na maioria das escolas”, Lourenço pede a confirmação de Anísio: “como você bem sabe”, embora os esforços estariam sendo feitos para melhoria da escola primária e secundária.

No que tange à formação de professores, destaca que as escolas estavam tomando consciência da “necessidade de maior *cultura geral*, ao

-
- 9 Ao que tudo indica, o sintoma de “obsessão pelas pesquisas sociais” começou a ser apresentado pela Universidade de Chicago, nos anos de 1910, quando bilhões de dólares foram aplicados em pesquisas sobre os mais diversos temas da vida urbana e industrial. Chicago teria se tornado o próprio laboratório dessas pesquisas dominantemente sociológicas, antropológicas e econômicas que incidiam sobre o comportamento das *gangs* de jovens, adolescentes, diversas comunidades de imigrantes, grupos operários, mulheres operárias e imigrantes, só para citar um número pequeno de exemplos. A obsessão tomou conta da Universidade de Columbia a partir de fins dos anos de 1920, atingindo seu apogeu nos anos de 1940; nesse caso, a cidade de Nova York oferecia campo ainda mais amplo e diversificado para as pesquisas sociais a que se refere Lourenço Filho em sua carta (cf. dentre outros, Ross, 1991).
- 10 Lourenço Filho está evidentemente referindo-se ao quadro econômico e social instalado nos Estados Unidos por força da chamada Depressão Econômica que ganhou sua feição mais dramática com a quebra da bolsa de Nova York em 1929. Seus comentários sobre a “economia dirigida” dizem respeito ao *New Deal*, política econômica e social adotada por Roosevelt ante a quebra de milhares de empresas e suas enormes seqüelas sociais, tais como o desemprego, a pobreza etc. Política que, ao mesmo tempo, centralizou no poder executivo decisões no campo econômico, de sorte a reduzir os riscos do livre jogo do mercado, e criou frentes de proteção social. Para muitos analistas, o *New Deal* representou a implantação do estado do bem estar nos Estados Unidos.

invés do *aprendizado técnico* ‘one side’”, associando sua posição à de Anísio: “idéia muito sua, aliás, sempre preocupado com este problema”.

Feito o balanço, o missivista passa outro traço como se fechasse o relatório ao Diretor Geral para então se dirigir ao amigo e companheiro.

Você me disse que eu viria a ter algumas *decepções* aqui. Lembra-se? Por ora, ainda não. Mas a maioria de meus pontos de vista se têm confirmado. A admiração por certos aspectos da vida intelectual, da amplitude da vida educacional é a mesma. A verificação da desigualdade do preparo dos professores, mesmo universitários, alguns dos quais espíritos perfeitamente primários, não me espanta [Carta de L. F. para A. T., 30/1/1935, CPDOC/FGV].

Para Lourenço, nos Estados Unidos como Brasil, eram raros os professores primários excepcionais.

A Horace Mann School – anexa ao Teachers College – que ele visitou atentamente, classe por classe, um dia todo, pareceu-lhe decadente. Abre parênteses e pergunta a Anísio: “ou sempre foi assim?”¹¹.

No mais, a depressão que estende sua influência profunda sobre tudo: muita miséria, muitos pedintes (junto ao hotel e nas ruas próximas à Columbia).

A América passa pelo grande teste, meu caro Anísio. Recebe-o com otimismo e se esforça para resolvê-lo por meios inteligentes. Mas a crise não está passada.

Refletindo sobre tudo o que vejo e o que leio (sou um grande leitor dos jornais e revistas) ganho confiança em nós e em nossa gente... [Carta de L. F. para A. T., 30/1/1935, CPDOC/FGV].

Escrito em letra apertada no papel que lhe resta, o último parágrafo vale por um capítulo:

11 A Horace Mann School foi criada com o Teachers College, em 1884, e a Lincoln School em 1917. Nos dois casos, havia expectativas de serem escolas de experimentação e de inovação educacional. Embora a Lincoln tenha nascido com melhores recursos financeiros e pedagógicos, em ambas fracassaram os intentos originais. Em 1940, as escolas foram fundidas, aproximando-se mais das direções adotadas para as escolas da cidade de Nova York (cf. Cremin, 1954).

Quanto a certos aspectos sociais e do pensamento, verifico que você é *menos americano* do que eu próprio o suponha. Na Columbia, verifico que há alguns professores com a mesma disposição de espírito. Havemos de conversar...
[Carta de L. F. para A. T., 30/1/1935, CPDOC/FGV].

Em 18 de fevereiro, Lourenço envia outra carta a Anísio que, naquela altura, já teria destinado uma alentadora resposta aos viajantes acometidos pelos sentimentos de abandono e preocupação pelo que se passava.

A segunda carta, Lourenço escreve de Washington, D.C., já tendo passado por Baltimore e Filadélfia. É uma carta mais curta, duas páginas, usadas quase integralmente para repassar detalhes das visitas e encontros de trabalho em Nova York.

Declara objeções aos trabalhos observados no 5º e 6º graus e no ensino das artes nas classes do “high school” da Lincoln School que, apesar de tudo, em seu conjunto não poderia nem ser comparada à decadente Horace Mann. Tal como havia previsto, diz ele, a visita às escolas de outros estados contrabalançou as impressões não muito positivas das escolas de Nova York¹². Em Filadélfia encontrou pessoas ótimas e as escolas atrasadas; em Baltimore, deparou-se com pessoas mais interessantes, porém menos agradáveis. Das escolas de Baltimore, verificou os mesmos traços positivos que Anísio teria destacado em *Aspectos americanos da educação*.

“Na Divisão de Pesquisa *and Results*” teve conversa “proveitossíssima” com “notáveis técnicos” que estariam “na trincheira, lutando como você e nós outros, com o pé na realidade”¹³.

12 Curioso comentário de Lourenço Filho a respeito da situação das escolas em Nova York, a se considerar o fluxo migratório intenso e a diversidade étnica e cultural dos imigrantes que marcou a cidade desde início do século XX. Para o quadro social extremamente complexo, as escolas públicas nova-iorquinas foram bastante inovadoras, pois sem dúvida contribuíram para a mistura cultural e o cosmopolitismo que caracterizaram a cidade ao longo do século XX.

13 Nos Estados Unidos, a obsessão às pesquisas sociais certamente foram antecedidas da obsessão pelas pesquisas educacionais, destacadamente as estatísticas. Os relatórios apresentados pelos Estados Unidos, com especial participação da NEA, nas

Seguem outros comentários, que se encerram num provisório balanço:

De tudo, por ora, a não ser em pequenos detalhes, a conclusão é que o trabalho que aí vamos fazendo sob a sua direção, é um trabalho em que se pode ter confiança. Sua carta reafirmou a impressão de que você, ao contrário do que se pensa, sabe guardar a atitude objetiva para julgar a América, e que você com os conhecimentos aqui colhidos, tem sabido criar algo de seu, interpretando o meio social tão diverso em que vivemos.

Na sua carta resposta, Anísio justifica-se por não ter fornecido cartas, recomendações, itinerários. Não queria interpor suas impressões às que Lourenço formaria por conta própria; não queria induzi-lo com seus “parti-pris”, seus julgamentos que seriam inúteis ou prejudiciais. Queria de Lourenço seus próprios julgamentos e avaliações que já constavam as cartas que recebera.

Anísio segue conferindo, a cada passo, as observações de Lourenço: a) nunca visitara uma escola em Nova York, embora lá tivesse vivido dez meses; b) realmente nunca visitara a Horace Mann; c) a obra de renovação escolar, consciente e integrada, não estaria generalizadamente ocorrendo nos Estados Unidos, apenas em alguns estados, mais ao Centro e ao Oeste; no Norte, no Leste e no Sul, eram apenas esporádicos os exemplos de reconstrução escolar.

Por tudo isso,

sem pretensão, sempre pensei que a nossa obra no Rio, seria tão revolucionária aqui quanto na maior parte dos Estados Unidos. Isso, porém, não importa em pensar que temos aqui os recursos, sobretudo de investigação e inquérito, que aí já foram elaborados. Em técnica a coisa aí é muito melhor, em filosofia e plano, porém... tanto há a fazer aí quanto aqui.

Prolonga-se em críticas duras a Kandel e “seu complexo contra a América e contra as ciências da educação”. Kandel, um europeísta viru-

exposições internacionais, criaram tradição dentro e fora do país. Merecem atenção os relatórios datados desde a Exposição de Filadélfia em 1876 (cf. Warde, 2002a).

lento; “*sophisticated*, maligno, crítico etc.”¹⁴. Europeístas, também, Rugg e Russell. Bagley “um típico americano, estreito, profundo e puritano”. Quanto a Counts, “um pouco de ar crítico [em] mar alto”.

Antes de virar a folha para lamentar o tempo que Lourenço e companheiros teriam perdido com Kandel, Anísio sentenciava:

“Dewey, Kilpatrick, Counts [...] são absolutamente revolucionários em plena América... É o tal *pensamento de fronteira*, que, em rigor, foi o pensamento que me absorveu no período em que estive nos Estados Unidos” (Carta de A. T. para L. F., 28/2/1935, CPDOC/FVG).

São julgamentos, avisa Anísio, que ele quer rever com Lourenço, pois “nada é definitivo”.

No total, em torno de dez páginas, somadas as de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dão a impressão de 100; a cada leitura, elas se multiplicam, como se compendiassem parte significativa dos debates educacionais da época. Reunidas, no entanto, as dez páginas não produzem um manual de fácil consulta. Elas exigem muitos anexos para serem decifradas.

Aqui, como se sabe, elas estão sendo consideradas tão somente como pontos de partida para um movimento regressivo em direção ao itinerário de formação de Lourenço Filho.

Na sua carta, Anísio Teixeira mescla críticas duras e ressalvas cautelosas; confessa desinteresse pelo que lhe parecia velho nas escolas dos Estados Unidos; um velho tão dominante lá como no Brasil; separa o joio do trigo ao reafirmar sua admiração por Dewey e Kilpatrick que, acrescidos de Counts, seriam os únicos pensadores “absolutamente revolucionários em plena América”, “pensadores de fronteira”.

Esse não era o Anísio Teixeira usual, dado a público. Esse Anísio não era de todo sabido; Lourenço Filho faz transparecer estar ciente de que, em se tratando de assuntos norte-americanos, a imagem pública que se fazia do amigo não correspondia à imagem que dele se podia formar em situação privada. “Sua carta”, diz Lourenço em 18 de fevereiro, “reafir-

14 Curioso o comentário de Anísio sobre I. Kandel, considerando-se que se tratava de um europeu (romeno com permanência na Inglaterra para estudos) que, por meio de estudos comparados, projetava a educação norte-americana para o mundo.

mou a impressão de que você, ao contrário do que se pensa, sabe guardar a atitude objetiva para julgar a América...”.

Ao contrário de outras pessoas, ele conhecia o Anísio capaz de “atitude objetiva”. A quem Lourenço aludia? Quem o impelia a denegar o juízo de que Anísio não sabia julgar objetivamente a América?

Estaria ele atenuando a avaliação que emitira ao término da carta de 30 de janeiro – “quanto a certos aspectos sociais e de pensamento, verifico que V. é *menos americano* do que eu próprio supunha...” – na qual se delatou, ao confessar as suposições que Anísio até então lhe provocara?

Lourenço Filho se esforçara para aliviar o peso do juízo anterior, porém isso não fora o suficiente para elidir o tanto de ironia contido no seu elogio a Anísio, pois decidira aplaudir a capacidade do amigo de julgar a América objetivamente quando não havia colocado a América em tela; Anísio centrara toda a atenção em aspectos educacionais que Lourenço Filho havia levantado.

Anísio, por sua vez, revela-se empenhado em responder ponto por ponto as observações e perguntas de Lourenço relativas às matérias educacionais, porém não se manifesta a respeito dos comentários de Lourenço sobre a crise econômica, a pobreza que se alargava, a filosofia individualista e outros aspectos da vida norte-americana. Na passagem em que declara concordância com a avaliação de Lourenço de que os avanços educacionais norte-americanos eram tão pontuais quanto os brasileiros e confessa, sem pretensão, que a obra que estariam realizando (no Distrito Federal) era tão revolucionária quanto as que estariam sendo realizadas em alguns lugares dos Estados Unidos, Anísio esboça uma avaliação mais abrangente das condições de renovação educacional no Brasil e nos Estados Unidos que borram, furtivamente, a agudeza das análises até então desenvolvidas. As condições, lá e cá, seriam equivalentes, descontadas as conquistas já efetuadas pelos norte-americanos; eles tinham recursos, sobretudo de investigação e inquérito, técnica, filosofia e plano.

Anísio Teixeira acionou índices, pode-se dizer, ecológicos, à luz dos quais as condições dos dois países eram, de plano, desiguais.

O que seria mesmo “ser americano” para Lourenço Filho? Alguns significados podem ser inferidos dos comentários que antecedem o uso da expressão. Ele acabara de apresentar uma avaliação dos problemas

que os Estados Unidos estavam enfrentando; das mazelas de que padecia a educação norte-americana, tanto quanto a brasileira; do contraste entre as atitudes que os norte-americanos manifestavam diante dos problemas, dispostos a convertê-los em desafios, ao mesmo tempo que ele via os defeitos serem fixados, “já perfeitamente bem instalados, do regime social e da filosofia de vida americana: individualismo, especialização precoce, capitalismo...”.

“Ser americano” seria, assim, enfrentar de modo objetivo, direto, sem grandes volteios, os problemas postos. Como também, seria aceitar a filosofia de vida individualista, especializada, capitalista. Ainda, acreditar menos na filosofia dos filósofos e aceitar mais a filosofia de vida do homem comum.

Essas faces que compunham a imagem de Lourenço Filho do “ser americano”, então, não corresponderiam exatamente ao que Anísio Teixeira lhe parecia ser.

Lourenço Filho vinha de muitas observações do que se passava no cotidiano de escolas de diversos estados, nos padrões de formação e de prática dos professores primários; por essas e outras observações, Lourenço Filho não revelou encantamento. A educação norte-americana, ao que é dado a verificar pelas cartas, não o maravilhou.

Entre essa realidade escolar tão diferenciada quanto ao padrões de organização e de ensino em curso e os avanços teóricos e propositivos dos professores das universidades visitadas havia uma grande distância a ser preenchida. Tanto quanto no Brasil. Essa questão também não o espantara.

O Anísio Teixeira que se dava a saber, até mesmo a Lourenço Filho, talvez ajuizasse positivamente a educação norte-americana e o seu lugar na construção de uma cultura democrática, menos pelo que sabia das escolas em funcionamento, e mais pelos incitamentos intelectuais vindos de pensadores como Dewey, Kilpatrick e Counts. Resguardadas as diferenças, nesses três pensadores Anísio Teixeira encontrava um manancial de argumentos em favor da tradição democrática norte-americana para a qual a escola havia contribuído sobejamente; com base nessa tradição, eles argumentavam em favor de alargar e levar mais longe as fronteiras sociais nas quais a sociedade norte-americana estava balizada. Não se

tratava de efetuar a crítica da tradição democrática norte-americana – tal como ela havia sido postulada pelos seus pais fundadores – mas de retornar aos seus fundamentos nos quais estava inscrito o princípio de que para a democracia norte-americana não havia fronteiras intransponíveis; democracia nos Estados Unidos queria dizer a prática de sempre alargar e levar mais longe as fronteiras sociais (sobre o lugar das “fronteiras sociais” na filosofia social de John Dewey, cf. dentre outros Mills, 1966).

À época que Anísio Teixeira foi absorvido, como ele mesmo diz, por esse “pensamento de fronteira”, os seus proeminentes defensores estavam muito próximos e trabalhando praticamente nas mesmas frentes, destacadamente em associações e periódicos comuns. De qualquer modo, havia entre eles consideráveis diferenças, não só quanto ao vulto de suas obras como pela originalidade e alcance de suas análises. Dewey e Counts, ao mesmo tempo que se situavam nas pontas do espectro das posições que arregimentavam, por certo, respondiam pelos estudos sociais mais densos e originais.

Haviam chegado a um grau considerável de concordância quanto à grandeza da tradição democrática norte-americana; partilhavam críticas duras à escola pública que estreitando os horizontes da formação, tornava mais fortes seus mecanismos de exclusão social. Falavam de uma escola pública que fora alicerce da democracia e que agora estava fomentando uma sociedade segregada. Divergiam em muitos outros aspectos. Naquele momento, no entanto, apontavam para direções sociais distintas.

O programa social de J. Dewey implicava no reecontro idílico com os fundamentos democráticos da sociedade norte-americana, supostamente perdidos na entrada do século XX. À época dos estudos de Anísio Teixeira no Teachers College, G. Counts manifestava baixa expectativa em programas sociais que implicavam ajustes espirituais, pois tinha críticas ao suporte material da sociedade norte-americana (Warde, 2003).

As referências de Anísio Teixeira a esses intelectuais sugerem que as diferenças entre Counts e Dewey não o teriam atingido de modo especial. Os escritos de Anísio até meados dos anos de 1930 indicam, tal como ele mesmo declarou por muitas vezes, que sua escolha filosófica

havia recaído com toda a força em John Dewey, que funcionou para Anísio como um instrumento de aglutinação de diversas tendências do pensamento social; serviu também para guiá-lo na leitura da tradição democrática norte-americana e no entendimento da escola pública como alicerce daquela tradição. O fato de ter lido Dewey pelo filtro de Kilpatrick contribuiu consideravelmente para dissolver as zonas de impermeabilidade entre as tendências de pensamento norte-americanas com as quais entrou em contato.

Na sua carta resposta, há indícios que ali estava o Anísio tal como teria se “revelado” aos olhos de Lourenço: o que ele tinha de muito positivo a destacar era aquele trio de pensadores aos quais, ele confessa, teria se dedicado a estudar na sua permanência em Nova York; eles o haviam instigado. As críticas duras que enceta contra Kandel e outros professores do Teachers College não cabiam, de fato, senão em uma circunstância reservada. Com eles, Anísio Teixeira mantinha relações de cooperação política mais do que intercâmbios intelectuais; nesse âmbito, seria de todo insensato tornar públicas as suas objeções. Dos diferenciados padrões de funcionamento administrativo e pedagógico das escolas norte-americanas, Anísio tinha pouco a acrescentar a Lourenço, posto que em sua viagem de 1927, havia visitado escolas nas quais os padrões renovadores já estavam consagrados, dentre as quais a Horace Mann do Teachers College não estava incluída; o que o impedia de responder à pergunta de Lourenço Filho: afinal, essa escola estava em decadência “ou sempre foi assim?”.

O relatório de Anísio Teixeira *Aspectos americanos da educação*, publicado em 1928, é referido em carta de Lourenço Filho de sorte a sugerir que essa era a peça com a qual ele aferia as suas impressões e as de Anísio Teixeira em matéria de educação norte-americana, na ausência de roteiros, recomendações e perguntas prévias. O Anísio daquele relatório oferece a imagem dos Estados Unidos como um país – quiçá o único – no qual teria verificado a passagem, não traumática, porque metódica, da teoria à prática. Crença de cristão-novo no poder prático de teorias cientificamente orientadas; empatia imediata e irrestrita pela “teoria da educação” de John Dewey na qual teria encontrado o vetor espiritual capaz de fazer face e de derivar positivamente apelos desenfreados da materia-

lidade moderna – problema com o qual estivera inteiramente envolvido em sua viagem à Europa, em 1925 (cf. Warde, 2002b, 2002e).

A compreensão das “idéias educacionais” de John Dewey como fundamento das iniciativas escolares modernizadoras, porque nelas os avanços educacionais pretéritos teriam encontrado sua melhor síntese, falam de um Anísio que se iniciava em matéria de educação, que pensava a escola e os problemas de ensino a partir do posto de Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia. Tinha olhos argutos e ouvidos refinados para pensar o pensamento; mas não formatados pela prática, pela experiência, pelo treino ou pelo experimento pedagógico.

O roteiro de observação e estudo que orientou a visita de 1927 aos Estados Unidos pode ser pensado como um “guia para dirigentes educacionais” (cf. Warde 2002b, 2002e). Uma mapa por demais seletivo, purificado em demasia; dele constaram apenas os “casos exemplares”; as experiências com bons resultados; as “evidências” da renovação norte-americana em matéria de educação (cf. Teixeira, 1928). Não o estimularam, sequer, a usar a permanência mais prolongada que lhe fora facultada no ano seguinte, para verificar o destino que aquele grande centro de estudos superiores em educação, o Teachers College, conferia à sua própria escola secundária, a Horace Mann. Oportunidade desperdiçada, pois lá poderia ter observado como práticas pedagógicas sedimentadas resistiam à pressão direta e imediata dos professores do Teachers College desde os mais até os menos “revolucionários”.

O Horace Mann estava ali, compondo o mesmo conjunto arquitetônico do Teachers College; excelente lugar para verificar como e por que, além de umas tantas paredes, fronteiras espessas impediam o livre trânsito entre a Escola e o College, “entre a teoria e a prática”.

O indivíduo e suas circunstâncias

As circunstâncias em que Anísio Teixeira se vira obrigado a pensar em educação e a dispor com agilidade políticas de intervenção renovadora, não lhe deram tempo para incorporar à sua bagagem mental instrumentos muito distintos daqueles de que já era portador. Naquelas circunstâncias

marcadas pela urgência, a destreza de que dera provas, de manejar determinadas ferramentas mentais, pode ter lhe servido, a um só tempo, para responder com inteligência aos desafios interpostos pelo cargo de direção, bem como para bloquear aventuras mentais mais arriscadas.

Formado por jesuítas com tal esmero que a Ordem o queria entre seus quadros; socializado num ambiente político no qual a defesa de posições liberais e republicanas de alguns grupos ou facções não haviam quebrado as camadas graníticas do coronelismo, do apadrinhamento, do favoritismo, estendidas dos meios rurais para os urbanos¹⁵. A profunda crise religiosa pela qual passara nos anos vinte, não oferta qualquer evidência de que, a reboque, Anísio Teixeira se colocara problemas de escolhas teóricas que ultrapassassem os seus próprios limites pessoais ou pudessem, inclusive, inviabilizá-lo para o cargo¹⁶.

Não há lapso entre a crise religiosa e o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia; a crise religiosa foi superada no exercício mesmo do cargo público. Nesse, Anísio deu provas de que estava no pleno uso do seu equipamento mental; íntegro e operativo; provas da sua destreza intelectual e política.

Pelos registros que deixou das duas viagens aos Estados Unidos, no que cabe destacar as disciplinas que decidiu frequentar, além da dispensa de visitas a escolas – tal como deixa claro em carta a Lourenço Filho –, Anísio Teixeira dá a conhecer os procedimentos mentais que adotou para enfrentar os desafios de fincar raízes num campo que não estivera no seu

15 Há de se pensar no pai de Anísio Teixeira como um médico, membro das elites baianas que, por isso mesmo, tinha uma série de compromissos políticos dos quais nem ele nem o filho podiam se ver livres. A escolha dos estudos em Direito parece dizer mais do peso das circunstâncias sobre o Anísio do que da liberdade de escolha. Em escritos posteriores à sua formação, Anísio dá a saber que seus estudos em Direito não o empolgaram. Sobre os compromissos políticos que pesaram sobre Anísio Teixeira (cf. Miceli, 2001).

16 É pertinente pensar os processos de racionalização, no sentido weberiano, pelos quais as ações públicas de Anísio Teixeira teriam passado, considerando-se as pressões vindas dos jesuítas, do pai e do cargo público. A adesão ao credo pragmatista de John Dewey deve ter se somado favoravelmente a esses processos de racionalização, pois se trata de um credo nascido do esforço extremo de racionalização do cristianismo (cf. a respeito Weber, 1944).

horizonte de formação¹⁷. No campo educacional, demarcou com linhas nítidas o seu território; nele se assentou com o mesmo instrumental e a mesma habilidade com que fora muito bem formado. Escolheu o território delimitado entre a filosofia e a administração política da educação¹⁸. Não era e nem escolheu ser um pedagogo nascido da docência¹⁹.

Enfim, ao que parece, é a esse Anísio Teixeira que Lourenço Filho se refere como “menos americano”.

-
- 17 “Da ficha de estudos realizados por Anísio Teixeira no Teachers College constam: duas disciplinas de Filosofia da Educação com Kilpatrick (ambas denominadas *Phylosphy of Education*), duas disciplinas voltadas à formação de professores (*Professional Education of Teachers*, com Bagley, Alexander e outros, e *Research of Education of Teachers*, com os Bagley, Alexander e Evenden); duas disciplinas relativas à administração educacional (*Administration of Teachers College*, com Evenden, e *Principles of educational administration*, com Alexander, Mort e Elsbree); duas voltadas ao tema da educação rural (*Field work in rural education and rural sociology* e *Rural education and country life*, com Carney e outros) e quatro com perfis diferenciados (*Educational Psychology - for foreign students*, com Wilson, *American Educators*, com Counts, *The economic effect of education*, com Clark, *European Education*, com Kandel e *Curriculum: Basic Considerations*, com Bonser e outros). Os nomes dos professores que constam da ficha escolar de Anísio Teixeira, localizada nos arquivos reservados do Teachers College, não coincidem plenamente com aqueles arrolados no catálogo do ano letivo de 1928-1929, bem como os que o próprio Anísio registrou no seu caderno de notas. Não há incongruências entre essas fontes e sim ausências. Por exemplo, do caderno consta o nome do professor Reisner que no entanto não comparece na ficha escolar de Anísio; Counts comparece só uma vez da ficha mas está anotado entre outros professores de uma outra disciplina. As explorações em torno desses materiais serão apresentadas em outra oportunidade (cf. Teachers College, 1927-1929)”.
- 18 A correspondência que Anísio Teixeira manteve em 1929 com Monteiro Lobato, Lourenço Filho dá conta do seu sofrimento por estar confinado em uma sala de aula da Escola Normal de Caieté, das lamentações de Lobato de ver o amigo “burilado” pela América naquele sertão baiano e os esforços de Lourenço Filho de convencê-lo a trabalhar em São Paulo (cf. L. F. 30/31.05.15; A. T. 29.11.01; Vianna e Fraiz, 1986).
- 19 Anísio Teixeira faz lembrar mais uma vez as análises de Weber: a realização plena da burocracia dispensaria, no topo da hierarquia, o especialista em favor do diletante, cuja competência para o cargo seria testada pela habilidade de selecionar assessores competentes e de cobrar dos quadros subordinados as especializações, em nome das quais teriam sido selecionados. A escolha do dirigente pela especialidade poderia torná-lo vulnerável, alvo direto das reclamações do público – que não poderiam ser transferidas aos assessores – e o nivelaria aos subordinados – com os quais se veria obrigada a aferir os conhecimentos (cf. Weber, 1971).

“Mais americano” seria ele mesmo, Lourenço Filho, que, infirmando as expectativas do amigo, declarava não estar se decepcionando nos Estados Unidos, porque a maioria de seus pontos de vista estavam se confirmando: continuava admirando aspectos da vida intelectual e a amplitude da vida educacional norte-americana; do mesmo modo que não estava espantado ao verificar a desigualdade no preparo dos professores... Reporta as suas observações do ambiente escolar e acadêmico norte-americano como peixe nadando em águas claras.

Lourenço Filho, àquela altura, já detinha um amplo saber pedagógico, parte dele acumulado em experiências docentes orientadas por padrões pedagógicos renovadores.

Quer na formação como normalista, quer na docência primária e normal, desde a segunda parte dos anos de 1910, Lourenço Filho constituía o seu arsenal intelectual em ambientes escolares tangidos pelos vetores mais diversos. Na sua formação, instrumentou-se para pensar e conduzir suas práticas na direção da renovação; mas as escolas nas quais Lourenço Filho trabalhou eram amálgamas de práticas antigas e novas; de intervenções renovadoras e de resistências. O seu arsenal pedagógico, portanto, não fora constituído desde fora da escola, nem em idílicas condições. A perspectiva que sedimentou sobre o que e como fazer para formar professores habilitados para as lidas do ensino foi composta de uma parte nodal de suas experiências docentes diretas; uma outra parte foi fornecida pelos experimentos psicopedagógicos que controlou, dos quais extraiu uma série de diagnósticos de processos de ensino-aprendizagem tanto em ambientes de práticas consagradas como em ambientes de práticas renovadas.

Por esses meios, Lourenço Filho formou um equipamento peculiar no qual mesclavam-se leituras e práticas por meio das quais colocou em situação de teste a validade das teorias pedagógicas estudadas.

O pragmatismo havia entrado na sua composição e ordenação mentais desde os idos dos seus estudos com Roldão Lopes de Barros e, de modo mais definitivo, com Sampaio Dória que, por sua vez, já havia se apropriado, quando professor de Lourenço Filho, do pragmatismo norte-americano como filosofia, como psicologia individual e como psicologia social (cf. Dória, 1914, 1923, 1926). Pelas mãos daqueles professores,

estudara William James. Pelas referências que vai dispondo em seus escritos, espalhou-se em várias direções quer européias quer norte-americanas; percorreu diferentes modalidades de propostas de renovação escolar. Suas iniciativas educacionais entre a segunda metade dos anos vinte à primeira metade da década seguinte indicam que, no emaranhado das tendências, ele estava conformando sua pedagogia na direção do pragmatismo de corte experiencial e experimental²⁰.

As trajetórias ou os itinerários de formação (cf. Sirinelli, 1988) de Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram crivados de experiências bastante distintas. Por meio delas, dificilmente teriam partilhado das mesmas ou equivalentes ferramentas mentais. Quando se colocaram face à educação norte-americana, Anísio e Lourenço apresentaram equipamento mental diverso para decifrá-la.

Lourenço Filho se envolveu em laços de sociabilidade e pertenceu a redes intelectuais e políticas que impulsionaram sua inscrição geracional (cf. Sirinelli, 1988) em uma direção bastante peculiar. Mediante aqueles laços e pertenças, em Lourenço Filho se depositaram tanto ferramentas que compunham o arsenal dos primeiros republicanos reformistas de São Paulo – como João Köpke, Rangel Pestana, Caetano de Campos, Gabriel Prestes²¹ –, dos homens e mulheres que lhe deram base de sustentação

20 Os dicionários dão como sinônimos as palavras “experiencial” e “experimental”, porém não é comum na bibliografia pertinente ao assunto tomá-los como tal, por isso a tautologia cometida no texto. O pragmatismo norte-americano, nascido das descobertas de Darwin em torno da evolução das espécies, não concebe a distinção posto que o conceito de “experiência” implica tanto o acúmulo de respostas satisfatórias (já testadas) como a projeção de uma situação futura mais satisfatória. A lógica de John Dewey deixa claro que “experiência” remete a uma situação presente que demanda do sujeito (indivíduo) projeções para o futuro pautadas em respostas já acumuladas ou testadas. As tentativas de se dispensar o passado – as respostas já testadas – para projetar o futuro apontam na direção do insucesso (cf. Warde, 1984).

21 De Gabriel Prestes destaque-se: assumiu em 1893 a direção da Escola Normal de São Paulo, abrindo mão do cargo de deputado para o qual havia sido eleito com expressiva votação e em cujo exercício vinha se projetando; Prestes estudara na escola normal nos anos oitenta, nela se destacando como líder estudantil. Ressalte-se que Pestana e Köpke titularam-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1863 e 1875, respectivamente; por sua parte, Caetano de Campos colou grau em Medicina, no Rio de Janeiro, em 1867. Sobre João Köpke, Francisco Rangel Pestana e Antonio Caetano de Campos (cf. verbetes, 2002).

pedagógica na direção de escolas e na sala de aula – como Marcia Browne e Oscar Thompson –, assim como o arsenal da geração seguinte formada em cursos normais, em dezenas de anos na sala de aula, na direção escolar, em laboratórios psicopedagógicos, lugares nos quais experimentaram as renovações e inovações do ensino paulista – como Roldão Lopes de Barros, Almeida Júnior e, de forma muito especial, Sampaio Dória²². Nesse grupo, Oscar Thompson aparece como um importante elo, a um só tempo, de continuidade e de atualização entre as gerações.

De João Köpke a Sampaio Dória, todos os membros da rede intelectual e política na qual Lourenço Filho se formou tiveram expressiva experiência escolar quer como professores quer como criadores e diretores de escola. Do método intuitivo como “lição de coisas”, no formato de Köpke à fórmula “analítica”, que Sampaio Dória lhe conferiu, acumularam-se experiências escolares, bem como descontinuidades decorrentes de muitas disputas em torno do método adequado para o ensino do saberes elementares, atravessadas pela “querela” do melhor método para o ensino da leitura. Lourenço Filho, em 1916, já se evidencia o depositário desse legado: foi ele que organizou as entrevistas para o inquérito promovido pelo jornal *O Commercio de São Paulo* sobre o método analítico no ensino da leitura, que envolveu figuras paulistas destacadas na matéria e João Köpke, que há muito não residia em São Paulo (cf. Braslavsky, 1971; verbete João Köpke, 2002; Mortatti, 2000).

22 Sobre Oscar Thompson, Antonio Ferreira de Almeida Júnior e Antônio de Sampaio Dória ver os respectivos verbetes (2002). De Roldão Lopes de Barros (1884-1951) destaque-se que: formou-se no Curso Normal e no Curso de Direito de São Paulo, entre as duas primeiras décadas do século XX, além de ter realizado curso e experimentos com Ugo Pizzoli no Laboratório de Pedagogia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo (1914); desde 1911, lecionou na Escola Normal Primária da Capital a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, que Lourenço Filho ocupou, em 1920, substituindo-o, quando R. Lopes de Barros assumiu a direção da escola. Thompson e Dória também se formaram pela Faculdade de Direito de São Paulo, respectivamente em 1899 e 1908, sendo que o primeiro cursara a Escola Normal da Capital entre 1889-1891. Almeida Júnior se formou em medicina, em 1921, em São Paulo; em Pirassununga, foi seu professor de francês e pedagogia na Escola Normal Primária (1912-1914). Destaque-se ainda que, em 1927, Lourenço Filho fundou o Liceu Rio Branco com A. Sampaio Dória, A. Almeida Júnior e Roldão Lopes de Barros (cf. Bontempi Jr., 2001).

Inscrição geracional, pertença a redes intelectuais ou políticas, laços de sociabilidade; para cada um desses marcos, há que se prestar atenção na reconstituição do que se pode chamar de trajetória ou itinerário de formação de um intelectual. Em se tratando de um intelectual, ainda que não estritamente acadêmico, como Lourenço Filho, não há como dispensar em meio a esses marcos o papel específico que professores possam ter exercido como balizadores do trajeto (cf. Sirinelli, 1988; Collins, 2000).

Sampaio Dória se afigura o principal balizador da formação de Lourenço Filho, não em termos genéricos, mas naqueles traços que singularizam Lourenço Filho como intelectual da educação.

A diferença de idade entre Dória e Lourenço não explica as direções que o mestre apontava ao discípulo, como se fossem legados deixados em testamento; Dória perseguia essas mesmas direções. Partilhando orientações, a distância etária de quatorze anos não interceptou uma convergência geracional, no sentido sociológico e não cronológico do termo.

Dória mediou o ingresso de Lourenço Filho em redes de relações intelectuais e políticas que atravessavam espaços institucionais como a Faculdade de Direito e a Escola Normal da Praça; com menos intensidade, as Faculdades de Medicina e Engenharia lhe abriram um leque de possibilidades determinadas. Incluindo também, ambientes editoriais como o jornal *O Estado de S. Paulo*, a *Revista do Brasil* e associações como a Liga Nacionalista de São Paulo. Esses ambientes comportavam uma certa heterogeneidade social e econômica dos seus membros. Dentre muitos outros, a Lourenço Filho foi dado ganhar proximidade com o próprio Sampaio Dória; Oscar Thompson; Fernando de Azevedo; Monteiro Lobato e Oswald de Andrade (cf. Hilsdorf, 1998; Larizzatti, 1999; Mercado, 1996).

Lourenço Filho não conviveu com figuras como Rangel Pestana, Gabriel Prestes, Caetano de Campos, Márcia Browne e João Köpke – alguns vivos outros mortos –, mas a presença deles era, quiçá, tão forte quanto a dos vivos. Faziam parte do imaginário daquelas redes; eram símbolos potentes do passado recente, responsáveis pelos atos inaugurais de inserção do ensino público no coração da república paulista. A república dos republicanos paulistas, aqui em tela, foi proclamada com um vetor

socioeducacional. Em 1890, havia uma reforma pronta a ser implantada (cf. dentre outros Reis Filho, 1981).

Nesse sentido, eram americanófilos. Como legatário, Lourenço Filho parece ter entendido que as primeiras operações republicanas tinham que ser concluídas – como a extensão da alfabetização a todos – ao mesmo tempo em que se desencadeavam as operações de fabricação do homem novo operativo, psicofisicamente treinado para ser industrial quer no manejo da maquinaria quer no comando dos negócios. Lourenço Filho não era americanófilo, ou já estava dispensado de sê-lo; era americanista.

Thompson e Dória contribuíram sobremaneira para fazer Lourenço Filho portador dos mesmos símbolos e do mesmo passado, por eles glorificado. Esses dois destacados educadores eram pessoal e profissionalmente íntimos; foram mutuamente importantes nas escolhas políticas e pedagógicas que fizeram ao longo dos anos dez²³.

Porém, tivesse sido Oscar Thompson o balizador dos primeiros momentos da sua formação, é provável que Lourenço Filho tivesse investido mais no acúmulo da experiência pedagógica e apostado mais no sentido da docência como “arte de ensinar”.

A configuração, a ordenação e as modalidades de ferramentas que compuseram o arsenal mental de Lourenço, no entanto, apontam para Sampaio Dória, com quem se iniciou em leituras teóricas mais complexas, familiarizou-se com as novas tendências da pedagogia e da psicologia, tendo por vetor científico o pragmatismo de William James e as primeiras psicologias educacionais, quer as funcionalistas, como a de Ed. Claparède,

23 É preciso prestar atenção na própria trajetória de Oscar Thompson. Vindo de experiências com o método intuitivo e com a diferenciação e seriação das matérias de ensino, Thompson assumiu, a partir de 1901, a direção da Escola Normal de São Paulo e, por duas vezes, a Direção Geral da Instrução Pública, até se afastar das lidas educacionais em 1920. Nos anos de 1910, as suas intervenções como diretor da instrução pública de São Paulo falam de um Thompson bastante próximo das tendências de renovação educacional norte-americanas. São muito conhecidas suas iniciativas na primeira gestão entre 1910 e 1911 – quando fez circular pelas escolas públicas cartilhas e livros trazidos dos Estados Unidos –; em contrapartida, é dado pouco destaque aos seus planos renovadores dados à público, em 1917, quando retorna ao cargo. Thompson volta propondo a Escola Nova (cf. Gonçalves, 2002).

quer as de base experimental, tais como: o behaviorismo de J. B. Watson, o conexionismo de E. L. Thorndike e R. S. Woodworth, com as quais dialogou até compor o seu próprio modelo²⁴.

Nos registros que Noemy Rudolfer legou sobre a sua própria trajetória de formação, consta com destaque aquele período em que Lourenço

-
- 24 A historiografia da educação que vem trabalhando com temas pertinentes à intervenção da psicologia no campo escolar ou pedagógico tem insistido em interpretações um tanto duvidosas, tais como: a) todas as psicologias experimentais são pautadas no princípio da prevalência das determinações biológicas sobre as sociais ou ambientais; b) tendo a mesma base biológica, todas as psicologias experimentais são psicologias do indivíduo; c) todas as psicologias experimentais investem na conservação e não na mudança; d) como tal, essas psicologias abstraem suas condições concretas para mensurar e controlar habilidades, comportamentos inteligência etc. O primeiro postulado, do qual decorrem os demais, é falso. As psicologias experimentais do fim do século XIX e começo do século XX nasceram da incorporação das pesquisas de Darwin, assim têm como preocupação central investigar que tipos de relações os indivíduos estabelecem com seu ambiente (há de se agregar, ambiente social). O behaviorismo de Watson e, *a fortiori*, o behaviorismo radical de Skinner interrogam o comportamento, ou seja, as relações objetivas dos indivíduos com outros indivíduos, dos indivíduos como agrupamentos e assim por diante. O foco recai sobre o comportamento, e não sobre o gesto, por exemplo, porque o primeiro tem um vetor social, um ambiente criado, não natural. Fosse biológica a base sobre a qual o behaviorismo se apoia no sentido de os comportamentos serem determinados biologicamente, os behavioristas não teriam por alvo o desenvolvimento de novos comportamentos. Outra vertente experimental diversa do behaviorismo é o conexionismo tal como foi desenvolvido por E. Thorndike que se distancia plenamente do postulado da prevalência do biológico. Thorndike centrou sua atenção em questões cognitivas, tais como as operações mentais efetuadas pelos indivíduos para adquirir determinada habilidade, para reter determinadas informações, para solucionar problemas etc. Por meio dos seus experimentos, princípios pedagógicos pautados no suposto da transferibilidade genética dos conhecimentos foram rebatidos. Essa afirmação ainda é precária se a ela não se agregar que Thorndike potencializou seus experimentos incluindo sujeitos de diversas etnias: asiáticos, europeus de diversas regiões, negros e assim por diante, para patentear que as habilidades cognitivas dos indivíduos não são determinadas biologicamente, porque são aprendidas. No que tange aos testes de Lourenço Filho (Testes ABC) para preparação e acompanhamento das primeiras fases da escolarização das crianças, eles não têm qualquer fundamento biológico; dizem respeito às condições prévias para aprendizagem; prévias não quer dizer inatas, orgânicas ou biológicas. Por fim, diante das controvérsias em torno de ser o indivíduo o foco privilegiado das psicologias experimentais, William James deu a seguinte resposta: “[mas é claro! A Psicologia diz respeito a indivíduos e, em última análise, a vida é apenas a solidão do homem ‘inteiro em sua própria pele’]” (cf. Warde, 2002e).

Filho, substituindo Sampaio Dória na cadeira de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal da Praça (1925-1930), reativara o Laboratório de Psicologia da Escola, atualizara os equipamentos, modificara as relações entre as aulas da disciplina e as atividades laboratoriais tornando-as mais íntimas. Foi naquele período que se abriu a oportunidade de se tornar ao mesmo tempo aluna *ad hoc* de Lourenço Filho e sua auxiliar nas práticas laboratoriais. Por dois anos, N. Rudolfer relata, enquanto colaborava nas testagens, retestagens e padronizações, que seguira um plano de estudos de psicologia educacional montado por Lourenço Filho, no qual estavam incluídos os autores e obras que tinham sido por ele estudados com Sampaio Dória, bem como novos autores e obras que Lourenço Filho havia acrescentado em seus exercícios de atualização.

Do rol de autores herdado por Lourenço Filho de Sampaio Dória, Rudolfer destaca William James, acrescentando tratar-se de pensador norte-americano que há muito Dória havia se dedicado a estudar (cf. Warde, 2000a, 2000b; Monarcha, 2001).

Ter manejado tendências contemporâneas da psicologia e da psicologia educacional, pelo crivo do pragmatismo de William James e da experimentação, para compor suas próprias ferramentas pedagógicas, facultou a Lourenço Filho um enfrentamento dos modelos pedagógicos adotados pelas escolas norte-americanas com a familiaridade com que um peixe mergulha na água.

A sua atuação na Reforma de 1920, posta em execução por Sampaio Dória, facultou a Lourenço a experiência de trabalhar com um plano de intervenção no qual estavam presentes tanto o objetivo de nacionalizar o Brasil pela alfabetização extensiva, como a adoção de princípios psicopedagógicos cientificamente orientados (cf. Hilsdorf, 1998).

Pelos passos subsequentes, essa experiência de reforma, bem como o fracasso político sofrido por Dória para dar a ela seguimento nos termos por ele planejados, parecem ter sido decisivos para Lourenço Filho compor um modo peculiar de tomar assento nos debates em torno da reforma do ensino público e para singularizar-se entre as lideranças do movimento escolanovista: a alfabetização extensiva como meio de nacionalizar o país converteu-se em um princípio da sua própria pedagogia de base experimental.

Essa amálgama de saber, feita de ferramentas para incisões de diverso alcance, é a expressão, quiçá mais clara, do pragmatismo de Lourenço Filho.

Lourenço Filho inscreveu-se assim no movimento escolanovista brasileiro. De seu arsenal mental constavam instrumentos para elaborar políticas educacionais, planos de reformas, criação de instituições de ensino – certificados de posse de uma “concepção de educação”, indicadores de uma habilidade que Lourenço Filho e seus pares fizeram constar no rol das elevadas credenciais de um bom profissional da educação. Habilidade atestada por outros líderes escolanovistas, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, para citar dois que lhe foram bastante próximos. Lourenço Filho, no entanto, detinha outros instrumentais peculiares ao pedagogo coetâneo dos movimentos de renovação educacional nascidos da modernidade pautada na ciência e na tecnologia: foi teoricamente orientado, treinado em experimentos e na experiência de sala de aula (cf. sobre o perfil socioprofissional de Lourenço Filho, Miceli, 2001).

Formação, redes sociais e cidade

A remissão do itinerário de formação de um intelectual como Lourenço Filho a redes de relações sociais determinadas, intelectuais e políticas, nas quais e pelas quais aquela trajetória foi percorrida, deve-se à fertilidade e originalidade desse enquadramento para estudos sistemáticos dos intelectuais da educação, no caso específico, dos intelectuais escolanovistas.

Distorção comum é converter o itinerário de formação de um intelectual na “sua autogênese” ou “de como um indivíduo extraiu de si mesmo o intelectual que se tornou”. Fazer do “intelectual o parteiro de si mesmo” é conceder ao indivíduo uma margem de liberdade abusiva, para além dos constrangimentos interpostos pelas circunstâncias sociais vividas. De um lado, pode ser pela redução dos constrangimentos sociais pelas quais qualquer intelectual é sujeito *qua* indivíduo; de outro lado, pode ser pelo vício romântico de pensar o intelectual como o indivíduo que se distingue dos demais exatamente por ser o portador das chaves (mentais ou volitivas) que o libertam dos grilhões sociais constrangedores.

Por outro lado, tem baixo alcance heurístico a remissão da trajetória de formação de um intelectual às suas genéricas condições sociais, pois os constrangimentos sociais operam por meio de agentes específicos e agências determinadas que, por isso mesmo, facultam modos diferenciados de adaptação e ajustamento.

Como os coletivos intelectuais são nominados pelas funções ou lugares sociais que os seus membros ocupam; como os coletivos intelectuais organizados detêm as regras da nominação e a legitimidade social para usá-las, então, são esses mesmos coletivos que controlam as condições nas quais e pelas quais um indivíduo pode ser consagrado como intelectual.

Pensar os intelectuais como coletivos que se organizam e funcionam em rede, aponta, de um lado, para a singularidade das regras que os regem. Tornar-se membro de uma rede intelectual, por exemplo, não se impõe como lei sobre um indivíduo que pode decidir dela participar ou não. De outro lado, pensar os intelectuais em rede – por oposição à imagem de um cipoal de indivíduos cujos caminhos se cruzaram por força do acaso – aponta para a existência de regras de inclusão e exclusão, de pertença ou de oposição.

Aponta, ainda, para uma dimensão específica da rede como o coletivo articulado de agências e agentes de formação do intelectual. Face ao seu membro, a rede opera como o veículo de acesso a um conjunto determinado de ferramentas mentais disponíveis em um tempo e lugar; valida e legitima aquele conjunto, admitindo, dispensando ou se opondo a outros; funciona como base de apoio para investidas individuais dos seus membros, assim como opera como filtro dos novos arranjos morfológicos que as criações originais desencadeiam.

As redes que formaram o intelectual Lourenço Filho têm raízes na intelectualidade que se formou na ou manteve relações diretas com a Academia de Direito de São Paulo. Suas lideranças acumularam lutas políticas e experiências escolares na capital e cidades circunvizinhas. Por veículos diversos, é possível flagrá-las compondo um caldo de cultura rebelde ao Império, instalado para a preservação dos poderes políticos centralizados e a garantia dos monopólios econômicos concentrados nas mãos de poucas, mas grandes famílias fluminenses enobrecidas na troca de favores com a coroa portuguesa (cf. Mattos, 1994).

Ao percorrer a diversificada, em regra fugaz, mas persistente imprensa alimentada pelos estudantes e uns tantos professores da Academia de Direito, é dado saber que o centralismo para o qual convergia o Império era denunciado nas páginas dos pequenos jornais acadêmicos por ser mais pesado a São Paulo do que teria sido o fisco colonial e as ordenações impeditivas de toda e qualquer forma de organização política.

Não teria sido preciso esperar quer por Aureliano Tavares Bastos quer por Rangel Pestana para que viessem a público os discursos mais virulentos contra os gravames do Império, que não beneficiavam qualquer província mas que pesavam superiormente sobre aquelas cujos recursos naturais e a disposição dos seus habitantes abriam horizontes para a diversificação da agricultura e a instalação da manufatura. Aureliano Tavares Bastos insistiu em regiões, como a Amazônica, para o incremento e a liberação da navegação de cabotagem. Rangel Pestana insistiu em São Paulo, nos recursos que já dispunha para a substituição do trabalho escravo por mão de obra livre caso lhe fosse dado conter e controlar o escoamento do seu dinheiro em impostos sem retorno (cf. Bruno, 1991; Martins & Barbuy, 1999; Adorno, 1988).

Lançado em 1828, o jornal *O Farol Paulistano* contou desde o início com a colaboração de lentes e ex-lentes da Academia que mal havia entrado em funcionamento (cf. Martins & Barbuy, 1999). Com um novo nome, o jornal *O Novo Farol Paulistano*, em 1935, publicava em editorial:

Quanto mais atento para o Brasil, mais me convenço de que não está preparado para a república. Todos reconhecem que esta forma de Governo, onde o povo é tudo, exige, para se manter, que o mesmo seja proporcionalmente instruído; e tenha muita morigeração, muito amor ao trabalho, finalmente muitas virtudes. E está por acaso n'estas circunstancias a população do Brasil? ... Não macaqueemos os Estados Anglo-Americanos, que tiverão outros princípios, outra educação, outro regimen: sim, os Estados Unidos forão povoados e educados por Filósofos; o Brasil por criminosos profugos e degredados. Os Estados-Unidos começarão logo com a Constituição Ingleza; o Brasil com as barbaras e goticas Instituições de Portugal, com a Ordenação do Livro 5º, &c. Os Estados-Unidos tiverão, desd'o seu começo, suas Assembleias Provinciaes, e forão criados com o leite da Liberdade; o Brasil estabeleceo-se sob o mais

duro regimen colonial, nem conheceo outros direitos senão os caprichos de seus Verres, chamados Capitães Generaes, e a trapaça do Foro. Nos Estados-Unidos introduzio-se logo o trabalho e a industria; no Brasil a calaçaria e fausto dos mandões [apud Morse, 1970, pp. 91-92].

A partir das turmas ingressantes na década dos anos quarenta, a Academia se tornou centro da imprensa literária, da imprensa política, de um teatro que ensaiava a crítica social dos costumes, além de lugar atrativo para manifestações de rebeldia e contestação. Por pressões diversas, a Academia ganhou a partir daquela década, o perfil de uma escola de formação política, que nutriu tanto o estado imperial quanto as bancas de advocacia e os colégios provinciais (cf. Morse, 1970; Martins & Barbuy, 1999).

No registro de Castro Alves, bacharel pela academia de São Paulo, São Paulo de “casas que parecem feitas antes do mundo, tanto são pretas; ruas que parecem feitas depois do mundo, tanto são desertas...” Em 1877, Américo de Campos, também bacharel pela Academia e republicano de primeira hora, falou de São Paulo como “uma grande cidade, populosa e florescente, a transbordar de vida e progresso...”; deixava de ser o “burgo de estudantes” (cf. Martins & Burbuy, 1999).

A escolha de São Paulo como sede de um dos dois cursos de ciências jurídicas e sociais, pelas vantagens do seu clima e a distância dos centros urbanos mais agitados, apesar dos protestos de deputados que temiam os riscos da má influência do português arrevesado das gentes daquela cidade, potencializou a distância e facultou a aglomeração de jovens dispostos a fazer mais do que noites românticas e alcoolizadas. Na segunda metade do século XIX, a cidade congregava o maior número de bacharéis republicanos dispostos a transformar suas escolhas intelectuais em armas de luta contra o centralismo político e os poderes da Igreja católica para decidir os destinos das almas.

Conviveram na Academia, em meados dos anos de 1950, Américo Brasiliense (1851-1855) e Aureliano Tavares Bastos (1854-1858). Compuseram a mesma turma de 1859-1963, Bernardino de Campos, Francisco Quirino dos Santos, Rangel Pestana, Manoel de Campos Salles e Prudente de Moraes. Todos republicanos de primeira hora. Republicanismo que não contagiou os liberais Francisco de Paula Rodrigues Alves, Affonso

Augusto Moreira Penna, Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo, Rui Barbosa e Antonio de Castro Alves que compuseram a turma de 1866-1870, Republicanismo contra o qual se organizaram em luta os agitadores do Círculo Católico: João Mendes Filho, Filadelfo de Castro, Manoel Alvarenga, Eduardo Prado, Raphael Correa da Silva e Fernando de Mendes, de diferentes turmas dos anos setenta (cf. Adorno, 1988; Martins & Barbuy, 1999).

De São Paulo, os republicanos formados pela Academia de Direito, se espalharam por outras cidades da província que se converteram, também, em pólos irradiadores dos ideais republicanos – Campinas, Rio Claro, Piracicaba, Sorocaba, Amparo –, nas quais atuaram tanto em atividades derivadas diretamente da formação como em colégios, tal como ocorreu com Rangel Pestana e Américo Brasiliense que lecionaram por um tempo em colégios campineiros. O Colégio Culto à Ciência e o Colégio Florence, ambos em Campinas, foram dois pólos ideológicos e pedagógicos para Pestana e Köpke. Em São Paulo, criaram, dirigiram e lecionaram Rangel Pestana, o positivista Silva Jardim, João Köpke e Caetano de Campos, seja no Colégio Pestana, criado e dirigido por Rangel e a esposa (1876), seja no Colégio Neutralidade, criado e dirigido por Jardim e Köpke (1884) (cf. Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986; verbetes Francisco Rangel Pestana e João Köpke, 2002).

Em meados do século XIX, vetores políticos diversos já se inscreviam nas grandes famílias que monopolizavam o poder econômico da província, como os Prado, ou ocupavam postos-chave em ramos profissionais modernos, como os Paula Sousa, distribuídos entre as engenharias e a medicina: Martinho Prado Júnior lutava pela República e Eduardo Prado pela Igreja católica. Os Paula Sousa pensavam em uma república nos moldes dos Estados Unidos, para onde os jovens profissionais da família estavam sendo enviados para a obter seus títulos superiores.

O jovem engenheiro R. Paula Sousa que fora aos Estados Unidos, remete a um amigo uma carta datada de 1869, na qual expressa seu entusiasmo com o padrão de educação que ele observava:

Nós, míseros cidadãos brasileiros, não temos idéa, nem podemos ter, do imenso apreço em que o yankee tem a escola. É uma das principaes, sinão

a principal questão, do condado, da cidade. Os homens mais activos e conceituados são eleitos para fazer parte do conselho de educação... É que a educação é para o americano do norte como a carne e o pão de que necessitam todos os dias. Por isso é também o povo o mais instruído, o mais activo, o mais livre e o mais poderoso do mundo.

Pudessemos nós imita-lo! Pudessemos esquecer as velhas e corruptas formulas a que vivemos subjugados, olvidando-nos de que vivemos também no continente americano! [apud Morse, 1970, p. 188]

São Paulo de bacharéis conquistados pelas idéias democráticas, liberais, positivistas e republicanas; cidade marcada por hábitos da distância e da indiferença às agitações políticas dos velhos centros de poder; revoltosa dos impostos que não lhe davam retorno. Os sentimentos separatistas foram racionalizados em lutas pela descentralização e pela instauração de uma república nos moldes federalistas.

A instalação em São Paulo da prática de tomar os Estados Unidos como espelho, não há como explicar senão pela confluência de fatores de diversa ordem, pois que se trata de prática não episódica, fortuita ou mesmo periférica. Os Estados Unidos como espelho de São Paulo não se constrangeu à metáfora nem ao recurso do referente exterior para balizar o horizonte sonhado de uma nação civilizada que a Europa preenchia a contento em outras plagas (cf. Mattos, 1994).

O sentimento de pertença ao mundo efetivamente novo, no qual uma nova civilização poderia ser construída desde o marco zero, ganhou um sentido operacional em São Paulo, anunciado pelo editor do jornal *O Novo Farol Paulistano*, pelo jovem engenheiro Paula Sousa e por Rangel Pestana, cujo jornal *A Província de São Paulo*, depois *O Estado de S. Paulo*, foi modernizado nos padrões do *New York Times*, de sorte a ganhar alcance nacional, com porte para ser veículo de formação de opinião²⁵.

25 Segundo Hilsdorf, Rangel Pestana, em 1888, “rompido com os fazendeiros e a sua política evolucionista [...] abrirá o jornal aos adeptos da linha mais revolucionária de propaganda – deu ao *A Província*, como programa, a tarefa de convencer a opinião pública acerca do bom modelo de organização social que ela deveria reivindicar: aquele que combinava princípios liberais e administração descentralizada (PSP,

Os Estados Unidos foram criados por filósofos; as qualidades do povo americano foram moldadas pela educação. Os bacharéis republicanos paulistas se viram como os filósofos capazes de criar em São Paulo o sucedâneo dos Estados Unidos, assim como fazer de suas gentes menos ibéricas um povo educado para o gosto do trabalho e da indústria. Os normalistas ou os normalistas-bacharéis em Direito se viram pelos mesmos olhos.

A confluência de republicanos, como Rangel Pestana e Américo Brasiliense, com outros bacharéis, como Silva Jardim e João Köpke, nas práticas escolares modernizadas pelos princípios do cientificismo, não resultou em uma experiência acidental nem em um investimento secundário em meio às lutas políticas travadas.

A educação do povo e a descentralização foram dois pilares sobre os quais erigiu-se o caldo da cultura republicana paulista (cf. Adduci, 2000).

Assim, a primeira reforma do ensino público paulista pôde ser acionada em 1890, no governo de Prudente Moraes, com base em um programa de ação elaborado por Rangel Pestana, que por anos havia usado as primeiras páginas do jornal *A Província de São Paulo* para denunciar as tucanhas condições da educação do povo oferecida pelo Império, enquanto desenhava o perfil de uma educação moderna, laica, autônoma das ingerências políticas comprometidas com o “regime corrompido”, capaz de dar suporte à construção da república²⁶.

5/1/1875). Educado no jornal, Pestana bateu-se, então, por autonomia, trabalho livre, imigração, eleições diretas, separação entre Igreja e Estado, laicização, ensino livre e descentralizado e aprendizagem obrigatória” (cf. verbete Francisco Rangel Pestana, 2002, p. 392; Paris, 1980).

26 Caetano de Campos não cessou de declarar publicamente, até a sua morte prematura em 1891, que a Rangel Pestana cabiam as glórias da reforma de ensino de 1890. As matérias educacionais que por anos Pestana escreveu e publicou nas primeiras páginas de *A Província de São Paulo* dão provas suficientes de que a Campos, que assumira o posto chave de diretor da Escola Normal da Capital, sobravam razões para a transferência dos louros ao amigo e companheiro de mais de duas décadas (cf. verbete Antonio Caetano de Campos, 2002). Hilsdorf, por outro lado, chama João Köpke de “o *alter ego* em pedagogia” de Rangel Pestana (cf. verbete Francisco Rangel Pestana, 2002).

Quatro meses haviam se passado desde a Proclamação da República, quando o decreto da reforma foi publicado. Para a difusão de uma nova mentalidade, a escola normal foi reformada e as escolas primárias anexas convertidas em escolas-modelo. Nelas, o ensino intuitivo já experimentado por Rangel Pestana e João Köpke serviu de guia para que novos procedimentos para o ensino da leitura e os demais saberes elementares fossem experimentados.

A presteza com que a reforma foi decretada dá provas de que as lideranças republicanas que assumiram o governo do estado de São Paulo estavam de prontidão para começar a república pela educação do povo. A educação moderna, guiada por princípios ativos, se apresenta, nas primeiras medidas reformadoras paulistas, matéria decantada passível de ser convertida em operações de intervenção.

Aquelas lideranças, na sua quase totalidade formada nas Arcadas, *Democracy in América* de Tocqueville, havia se tornado acessível. A obra lhes teria ensinado, antes de qualquer outro relato, a construir a imagem de que a riqueza material e o mesmo espírito público que grassava nos Estados Unidos decorria da obra educacional lá empreendida pelos pais-fundadores da República (cf. Lane, c1847-1912).

Não teriam lido, então, obra menor nem relato episódico de viajante ocasional. A *democracia na América* foi convertida, nos Estados Unidos, em marco fundante da rendição europeia às grandezas do Novo Mundo. Não se tratava do prenúncio hegeliano de que o sol se deslocaria naquela direção (Warde, 2002a). A obra de Tocqueville era a exposição minuciosa e analítica de um intelectual e homem público capaz de enxergar como e por que os Estados Unidos estavam se fazendo herdeiros da obra civilizatória que a Europa não podia mais completar. A “América” era obra da educação do seu povo (cf. Introdução a Tocqueville, 2000).

À presença de missionários norte-americanos na cidade de São Paulo, seguida da instalação da Escola Americana, somou-se consideravelmente para que práticas culturais norte-americanas ganhassem não só visibilidade mas dessem “provas empíricas” das condutas educadas dos homens e mulheres norte-americanos.

Quando Horace Lane, então diretor da Escola Americana, foi chamado a colaborar diretamente com o governo paulista na condução e

implementação da reforma do ensino – por meio de aconselhamentos pedagógicos, fornecimento de materiais e equipamentos pedagógicos, indicação de nomes²⁷, contatos com produtores e fornecedores nos Estados Unidos – a americanofilia dos dirigentes já estava se convertendo no americanismo das práticas da cidade. Os sentidos já estavam sendo moldados para “a modernidade de tipo americana”.

A função modelar que a Escola Americana exerceu sobre o ensino público paulista, pelo menos até os primeiros anos do século XX, dependeu em larga medida da troca do referente europeu pelo norte-americano em matéria de ensino público, que estava sendo realizada há muitas décadas, compondo já o imaginário das gentes da cidade.

A adoção de postulados pedagógicos de Pestalozzi e Fröebel, que estavam na base do ensino intuitivo, não se deu por relações diretas com a Alemanha. Foram postos em circulação no formato adotado pelas escolas norte-americanas, ou seja, na forma em que aqueles postulados ganharam circulação internacional (cf. dentre outros Humphrey, 1980; Monroe, 1969; Shapiro, 1980). Não dependeram, nesse caso, apenas dos prebiterianos da Escola Americana. Uma vez posicionadas na direção dos Estados Unidos, as viagens para fins de observação, estudos e compras

27 É bastante conhecida a carta que Caetano de Campos endereçara a Rangel Pestana, então deputado federal, instalado no Rio de Janeiro, na qual conta com entusiasmo: “Depois de uma lua que talvez possa lhe contar um dia, descobri por intermédio do Dr. Lane, da Escola Americana – a quem ficarei eternamente grato pelo muito que se tem interessado pelo êxito da nossa reforma –, uma mulher que mora aí no Rio [...] e que esteve quatro anos estudando nos Estados Unidos [...], D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade vem, pois, reger a aula de meninas da escola-modelo”. Dos atos de nomeação (há várias cópias no Arquivo do Estado de São Paulo) e do pedido de afastamento (com cópia no mesmo arquivo), constam datas que fazem supor que D. Guilhermina não chegara a assumir efetivamente o cargo. Sobre Miss Browne que permanecera em ativa até princípios... diz Campos na carta: “Faltava-me, porém, um homem para os meninos [...]. Achei por fim, não um homem, mas uma mulher-homem. Eis sua fé de ofício: Miss Browne, 45 anos [...]. Ex-diretora de uma Escola Normal de senhoras em S. Luíz (Massachussets) [...] Isto custa dinheiro, mas ao menos, pela primeira vez, o Brasil vai ter uma verdadeira escola com o ensino de Pestalozzi não falsificado, e é em São Paulo que se funda essa escola (cf. verbetes Antonio Caetano de Campos e Oscar Thompson, 2002; Abreu, 2003).

compuseram o rol de medidas necessárias ao preparo e atualização do professorado paulista²⁸.

Oscar Thompson foi o primeiro herdeiro imediato dos primeiros reformadores republicanos. Herdou e intensificou as relações com Horace Lane, que manteve vivo o diálogo da escola pública paulista com a experiência pedagógica presbiteriana, além disso, abriu canais diretos de comunicação de Thompson com os Estados Unidos, tanto em Nova York como em Massachussets, o que teria facilitado viagens do próprio Thompson como de outros professores do ensino público paulista²⁹.

28 De um certo ângulo, o papel dos missionários norte-americanos como mediadores dos padrões norte-americanos para o ensino público paulista foi decisivo na passagem do regime imperial para o republicano, a considerarmos as relações de Rangel Pestana com os missionários presbiterianos sediados em São Paulo, Campinas, que datam dos anos setenta, bem como com os metodistas que mantinham em Piracicaba o Colégio Piracicabano para meninas. Referindo-se à Escola Americana criada em 1870 pelos presbiterianos em São Paulo e do Piracicabano criado em 1881 pelos metodistas, Hilsdorf afirma: “[Pestana] apreciou tanto o trabalho pedagógico e social nelas realizados que, como legislador, tomou-as como um dos modelos das reformas do ensino paulista que promoverá na transição do Império para República” (cf. verbete Francisco Rangel Pestana, 2002, p. 293). De um outro ângulo, o caldo de cultura americanista foi densamente engrossado por outras mediações que não passavam pelos missionários, nem diziam respeito exclusivamente às ações pedagógicas voltadas ao ensino normal e primário. No primeiro caso, não há como obscurecer as relações diretas que Kökpe estabelecia com a literatura e os materiais pedagógicos norte-americanos; as viagens que Manoel Cyridão Buarque empreendeu aos Estados Unidos entre a primeira e a segunda década do século XX para estudos relativos à Psicologia, destacadamente a experimental; os contatos diretos que o próprio Oscar Thompson acumulou após a primeira viagem aos Estados Unidos, em 1904, guiada por Horace Lane; há que se lembrar, ainda, que Aprígio Gonzaga assumiu a direção da Escola Profissional Masculina do Brás, em 1991, portanto, conhecimentos dos processos de formação profissional diretamente colhidos em fontes norte-americanas. Aqui, ainda, não se pode dar como secundário o fato de que Horace Lane não era exatamente um ortodoxo em assuntos religiosos, ainda que diretor da presbiteriana Escola Americana. No segundo caso, por meio dos engenheiros e médicos, dos professores das matérias científicas do ensino secundário, dos preparatórios e dos cursos superiores, padrões norte-americanos entraram em circulação, ainda que não tenham ganhado estatuto de oficialidade ou mesmo que não tenham se convertido de pronto em pauta de reformas de ensino. Por uma e outra vertente, Lourenço Filho foi depositário de um arsenal mental que guardava apenas parcialmente débitos com os missionários norte-americanos (cf. Monarcha, 1999; Warde, 2000b).

29 É o caso de Cyridião Buarque e João Lourenço Rodrigues. Noemy Rudolfer faz constar nos seus registros pessoais que Roldão Lopes de Barros começara ler William James,

É nessa rede intelectual e política que Lourenço Filho se formou. Do conjunto de ferramentas que lhe foram disponibilizadas, já não se faziam necessárias ou indispensáveis obras de intermediação para acesso aos padrões educacionais e pedagógicos norte-americanos. Mesmo que Rangel Pestana tenha lido Buisson (cf. Hilsdorf, 1996; verbete de Francisco Rangel Pestana), os relatórios desse renomado educador francês como os de Hippeau, relativos ao ensino norte-americano, não estavam entre as chaves mestras do seu arsenal, como se fizeram indispensáveis ao liberal Rui Barbosa para escrever seus pareceres (1882) (cf. Bastos, 2000, 2001). Os norte-americanos com os quais mantinha relações diretas e a presença de Tocqueville na biblioteca dos seus contemporâneos lhe deram gazuas de “fabricação americana”. *A democracia na América*, de Tocqueville, serviu de espelho europeu até para os próprios norte-americanos se enxergarem. Essa é a obra referida como marco fundante dos estudos comparados de perfil acadêmico metódico, porque os antecedentes europeus eram registros impressionistas de viajantes; os sucessores são cópias mais ou menos bem feitas do que o francês Tocqueville foi capaz de registrar por ter olhos e ouvidos treinados nas mazelas de uma Europa em decadência, flagelada pelas lutas sociais.

Lourenço Filho, que dedicou palavras elogiosas a Buisson e Hippeau já deles não careceu³⁰, como não foi dependente do *Méthodes américai-*

se não antes, pelo menos ao mesmo tempo que Sampaio Dória, introduzindo-o em seus cursos desde meados dos anos dez. Lera James em francês, como o fizera pela primeira vez Dória que, posteriormente, passara a ler a literatura norte-americana na sua língua original. Buarque, Lopes de Barros e Sampaio Dória que ocuparam desde a primeira década do século XX aos anos vinte pelas cadeiras relativas à Psicologia e à Pedagogia, incluíram nos seus programas de ensino um tópico relativo ao “pragmatismo norte-americano”.

- 30 Bastos (2001) sugere um reparo à afirmação de Lourenço Filho, em seu livro *A pedagogia de Rui Barbosa*, na passagem em que destaca a presença dos relatórios de Buisson e Hippeau entre as fontes dos famosos pareceres do parlamentar baiano: “dos primeiros grandes estudos de educação comparada que o mundo conheceu” (cf. Lourenço Filho, 2001, p. 63). A educação comparada como foi moldada e internacionalizada por Isaac Kandel no Teachers College da Universidade de Columbia, obscurecendo as iniciativas de N. Hans na Inglaterra e outras tantas, efetivamente confere àqueles educadores franceses papel proeminente, entre os primeiros grandes estudos comparados, embora secundário ante o trabalho de Tocqueville, no que tange aos Estados Unidos. Há significativa diferença entre essas modalidades de registros e os

nes de l'éducation générale et technique, do belga Omer Buyse para se tornar familiarizado, por via europeia dos métodos de educação adotados nos Estados Unidos (cf. Warde, 2003).

Em 1917, Lourenço Filho estava em São Paulo quando estourou a maior onda de greves do país³¹. Operários imigrantes e não imigrantes misturados protestando e reivindicando (cf. Fausto, 1995; Dean 1971). Nesse quadro, a proposta da nacionalização do país por meio da alfabetização, ou seja, do ler, escrever e falar na língua pátria, assim como do ensino profissional, do escotismo, da puericultura, da higiene de outras tantas iniciativas, tal como em 1917 Oscar Thompson as anunciou em sua plataforma de ação à testa da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, é de todo contemporânea à palavra de ordem norte-americana para tempos de imigração massiva. Thompson denominou a sua plataforma de “escola nova”; nos Estados Unidos, o movimento de nacionalização por meio da educação foi denominado de “americanismo” e o objetivo a ser atingido a “americanização” de todos e de cada um (cf. Lane, 1919; Warde 2001a, 2003).

O prefeito de São Paulo, em 1914, pensava em Chicago. Anísio Teixeira pensava em São Paulo como o único lugar onde se pode matar as saudades dos Estados Unidos (estaria pensando em Nova York?). Monteiro Lobato praticamente se inviabilizou para outro roteiro que não São Paulo/Nova York (cf. Morse, 1970; Vianna 1986; Miceli, 2001).

Morse (1954, 1970) e Freyre (2000) viram em São Paulo, desde finais do século XIX, a ausência de sinais latinos em favor dos sinais norte-americanos.

Lourenço Filho foi formado nessa cidade. Em 1935, seus sentidos já estavam plenamente moldados pelo tanto que ela lhe dera a ver e a ouvir.

registros de viajeiros que, ontem como hoje, são movidos pela prática consuetudinária da comparação. Aqueles são relatos de viajantes que se deslocaram a outros países com o fito de comparar, porque eles mesmos são “efeitos de comparação”.

- 31 Anos depois, contestando a visão educacional de Dewey, Lourenço Filho dirá que ao filósofo norte-americano teria faltado clareza quanto aos conflitos sociais, porque “a cultura não se faz só para a adaptação e transmissão biológica das sociedades. Para tormento e glória dos homens, ela se faz também para o conflito, e assim como serve à vida, pode servir à morte também...” (apud Vidal, 2001b, p. 98).

Referências Bibliográficas

- ABREU, Geysa S. A. (2003). *Escola Americana de Curitiba (1892-1934): um estudo do americanismo na cultura escolar*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo.
- ADDUCI, Cássia C. (2000). *A “Pátria Paulista”. O separatismo como resposta à crise final do Império brasileiro*. São Paulo, Arquivo do Estado.
- ADORNO, Sérgio (1988). *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- BARBANTI, Maria Lucia S. Hilsdorf (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BASTOS, Maria Helena C. (2000). “Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900)”. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UPEL, Pelotas, n. 8, pp. 79-109, set.
- _____. (2001). “Leituras de ilustração brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883)”. *Revista Brasileira de História da Educação*, SBHE, São Paulo, n. 3, pp. 67-112.
- BIGGE, M. L. & HUNT, M. P. (1974). *Bases psicológicas de la educación*. México, Trillas.
- BONTEMPI JÚNIOR, Bruno (2001). *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP, entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a imprensa*. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo.
- BRASLAVSKY, Berta P. de (1971). *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo, Melhoramentos.
- BRUNO, Emami S. (1991). *História e tradições da cidade de São Paulo*. 3 vols. São Paulo, HUCITEC.
- CARVALHO, José Murilo de (1987). *Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras.
- COLLINS, Randall (2000). *The sociology of philosophies. A global theory of intellectual change*. Cambridge, Harvard University Press.
- CREMIN, Lawrence A. (1988). *American education. The metropolitan experience, 1876-1980*. New York, Harper & How.

- CREMIN, Lawrence A.; SHANNON, David A. & TOWNSEND, Mary, E. (1954). *A history of teachers college*. Columbia University. New York, Columbia University Press.
- CRUZ, Heloisa de F. (2000). *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915*. São Paulo, EDUC/FAPESP.
- DEAN, Warren (s/d). *A industrialização de São Paulo (1880-1945)*. São Paulo, Difel.
- DÓRIA, A. de Sampaio (1914). *Princípios de pedagogia: ensaios*. São Paulo, Pocaí-Weiss.
- _____. (1923). *Questões de ensino*. São Paulo, Monteiro Lobato.
- _____. (1926). *Psychologia*. São Paulo, Instituto D. Anna Rosa.
- ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO PAULO (1914). *O laboratório de pedagogia experimental*. São Paulo, Tip. Siqueira, Nagel & Comp.
- FAUSTO, Boris; TRUZZI, Oswaldo; GRÜN, Roberto & SAKURAI, Célia (1995). *Imigração e política em São Paulo*. São Paulo, Sumaré.
- FENNER, Mildred S. C. (1945). *NEA history: the national education association its development and program*. Washington, National Education Association.
- FREYRE, Gilberto (2000). *Ingleses no Brasil*. Rio de Janeiro, Topbooks.
- GONÇALVES, Gisele N. (2002). *A trajetória profissional e as ações de Oscar Thompson sobre a instrução pública em SP (1889 – 1920)*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo.
- GRAHAM, Patricia A. (1964). *A history of the progressive education association, 1919-1955*. New York, Columbia University (PHD).
- GVIRTZ, Silvina (2001). “Alcances y limites de la investigación en la historia de la educación comparada”. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UPEL, Pelotas, n. 10, pp. 17-29, out.
- HANS, Nicholas (1953). *Educación comparada. Estudio de los factores y tradiciones educacionales*. Buenos Aires, Nova.
- HILSDORF, Maria Lúcia S. (1986). *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo.
- _____. (1998). “Lourenço Filho em Piracicaba”. In: SOUZA, Cynthia P. de (org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo, Escrituras, pp. 95-112.

- HUMPHREY, Mary R. (1980). *The visual modality in the pestalozzian or inductive method as presented in United States periodicals for teachers in the first part of the nineteenth century*. New York, Teachers College, Columbia University (EDD).
- KANDEL, Isaac I. (1923). "The International Institute of Teachers College". *Teachers College Record*, Nova York, vol. XXIV, n. 4, pp. 366-373, set.
- _____. (1933). *Comparative education*. Boston, Houghton Mifflin Comp.
- _____. (1938). *Conflicting theories of education*. New York, The Macmillan Comp.
- UNITED STATES. Department of the Interior (1919). *America, americanism, americanization*. Americanization speech of Franklin K. Lane, copy of Smith-Bankhead Americanization bill, Americanization extract from annual report of Secretary Lane.
- LANE, Franklin K. (1919). *América, americanism, americanization*. Washington D.C., United States/Department of Interior.
- LANE, Horace (c1847-1912). *Documentos pessoais*. São Paulo.
- LARIZZATTI, Dóris S. de S. (1999). "A luz dos olhos de um povo": os projetos de educação do jornal *O Estado de S. Paulo*, 1920-1934. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo.
- LEITE, Aureliano et al. (1954). *Homens de São Paulo*. São Paulo, Martins.
- LOURENÇO FILHO, Manoel B. (1935). Cartas de Lourenço Filho para Anísio Teixeira, 30/1/1935 e 18/2/1935. AT c29.11.01. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV.
- _____. (1994). "A psicologia no Brasil. Visão preliminar". In: AZEVEDO, Fernando de (org.). *As ciências no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, pp. 303-341.
- _____. (2001). *A pedagogia de Rui Barbosa*. Brasília, INEP.
- MARTINS, Ana Luíza & BARBUY, Heloisa (1999). *Arcadas: Largo de São Francisco. História da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. Melhoramentos/Alternativa.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de (1994). *O tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro, Access.
- MENAND, Louis (2001). *The metaphysical club*. Nova York, Farrar, Straus and Giroux.

- MERCADO, Edna (1996). *A educação no jornal OESP: 1890-1920*. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, São Paulo.
- MEUCCI, Simone (2000). *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas.
- MICELI, Sergio (2001). *Intelectuais à brasileira*. São Paulo, Companhia das Letras.
- MILLS, C. Wright (1966). *Sociology and pragmatism: the higher learning in America*. New York, Oxford University Press.
- MONARCHA, Carlos (1999). *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, Editora da UNICAMP.
- _____. (2001). *Por Lourenço Filho: uma biobibliografia*. Brasília, INEP.
- MONROE, W. S. (1969). *History of pestalozzian movement in the United States*. Nova York, Arno Press.
- MORSE, Richard M. (1970). *Formação histórica de São Paulo (de comunidade à metrópole)*. São Paulo, Difusão Européia do Livro.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. (2000). *Os sentidos da alfabetização (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo, Editora da UNESP/COMPED.
- NUNES, Clarice (2001). “História da educação e comparação: algumas interrogações”. In: SBHE (org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados/São Paulo, SBHE, pp. 53-71.
- OSBURN, W. J. (1922). *Foreign criticisms of american education*. Washington, Government Print Off.
- PARIS, Mary Lou (1980). *A educação no Império: o jornal “A Província de São Paulo”, 1875-1889*. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo.
- REIS FILHO, Casemiro dos (1981). *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez/Campinas, Autores Associados.
- ROSS, Dorothy (1991). *The origins of american social science*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SAVIANI, Dermeval (2001). “História comparada da educação: algumas aproximações”. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UPEL, Pelotas, n. 10, pp. 5-16, out.
- SCHRIEWER, Jürgen (org.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona, Pomares Corredor.

- SEVCENKO, Nicolau (2000). *Pindorama revisitada: cultura e sociedade em tempos de virada*. São Paulo, Peirópolis.
- SHAPIRO, Michael Steven (1980). *Froebel in America: A social and intellectual history of the kindergarden movement, 1848-1918*. Rown University (Ph.D.) – 2 volumes.
- SIRINELLI, Jean-François (1988). *Génération intellectuelle*. Paris, Fayard
- SOBE, Noah W. (2002). “Travel, social science and the making of nations in early 19 th century comparative education”. *Internationalisation*. Frankfurt am Main, Peter Lang, pp. 141-166.
- TEACHERS COLLEGE (1927-1929). *Documentos acadêmicos de Anísio Teixeira*. New York, Teachers College (arquivos fechados).
- TEIXEIRA, Anísio (1927). *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan América.
- _____. (1928). *Aspectos americanos de educação*. Salvador, Tip. De São Francisco.
- _____. (1928-1929). Caderno de apontamentos do período em que permaneceu em Nova York entre 1928 e 1929. AT t-rs 1927/1929.00.00. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV.
- _____. (1934). *Em marcha para a democracia. À margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, Bedeschi.
- _____. (1935). Carta de Anísio Teixeira para Lourenço Filho, 28/2/1935. LF e 30/31.05.15. Rio de Janeiro, CPDOC/FGV.
- TOCQUEVILLE, Alex de (2000). *Democracy in America*. Chicago, The University of Chicago Press.
- VALDEMARIN, Vera T. (1998). “Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado”. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera T. & ALMEIDA, Jane S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara, Editora da UNESP, pp. 64- 105.
- VERBETES de: Antonio Caetano de Campos, Antônio de Arruda Carneiro Leão, Antônio de Sampaio Dória, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Francisco Rangel Pestana, João Köpke, Manoel B. Lourenço Filho, Noemy da Silveira Rudolfer, Oscar Thompson. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil* (2002). Rio de Janeiro, Editora da UFRJ/Brasília, INEP.

VIANNA, Aurélio & FRAIZ, Priscila (1986). *Conversa entre amigos: correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro, CPDOC/FGV.

VIDAL, Diana G. (2001a). “História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência”. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UPEL, Pelotas, n. 10, pp. 31-41, out.

_____. (2001b). *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, Editora da USF.

VILLARES, Henrique Dumont (1946). *Urbanismo e indústria em São Paulo*. São Paulo, s.ed.

WARDE, Mirian J. (1984). *Liberalismo e educação*. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo.

_____. (2000a). *Intelectuais da educação: dois manifestos e muitas trajetórias*. Resumos da ANPUH. São Paulo, USP.

_____. (2000b). “Os testes escolares: Noemy Rudolfer, o americanismo e a escola nova”. In: SEMINÁRIO DE ESCOLA NOVA, 4., São Paulo, PUC-SP.

_____. (2001a). “Americanismo e educação: um ensaio no espelho”. *São em perspectiva*, São Paulo, vol. 14, n. 2, pp. 37-43.

_____. (2001b). “Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer: renovação educacional e a formação dos quadros médios”. In: CONGRESSO NACIONAL DA ANPUH. *Anais...* Niterói, UFF.

_____. (2002a). “Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): na exhibit showing “machinary for making machines”. In: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, Cortez.

_____. (2002b). *Os estudantes brasileiros do Teachers College da Universidade de Columbia (1926 a 1931): mineiros, baianos, paulistas e cariocas (no prelo)*.

_____. (2002c). *John Dewey: da ausência no Clube Metafísico à presença nos encontros de 6ª feira (no prelo)*.

_____. (2002d). *Legado e legatários: questões sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (no prelo)*.

- _____. (2002e). “Estudantes brasileiros no Teachers College da Universidade de Columbia: do aprendizado da comparação”. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal (CD-ROM).
- _____. (2003). “Relatos de um certo Oriente: Le Bon, Dewey e Buyse no Brasil e na Turquia (anos 20 do século XX)”. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal (no prelo).
- WEBER, Max (1944). *Economia y sociedad*. 2 vols. México, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1971). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar.