

As voltas que o mundo dá: Brasil, Estados Unidos, Turquia, França, Alemanha... nas primeiras décadas do século XX

The laps the world takes: Brazil, United States, Turkey, France, Germany... in the first decades of the 20th century

Las vueltas que el mundo dá: Brasil, Estados Unidos, Turquía, Francia, Alemania... em las primeras décadas del siglo XX

Mirian Jorge Warde¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1119-6729>

Resumo: Este artigo aborda redes intelectuais e políticas de relações efetivas e simbólicas que cruzaram em muitas direções e diferentes espaços e tempos. O alvo principal é a crítica a conceitos tais como o de “influência” que remetem a categorias tais como “modelo e cópias” e as relações “do centro com as periferias”. Países são visitados – Brasil, Estados Unidos, França, Alemanha e Turquia – em busca de nexos e entrecruzamentos de pessoas, obras e projetos educacionais. Nesse trajeto, emergem nomes como os de Anísio Teixeira, John Dewey, Omer Buyse, Gustave Le Bon, só para citar alguns que ganham certa proeminência, na narrativa, como se fossem os entroncamentos das redes aqui focalizadas.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Gustave Le Bon. Omer Buyse. John Dewey. Jovens turcos.

Abstract: This article addresses intellectual and political networks of effective and symbolic relationships that have crossed different spaces and times in various directions. The main target is criticism of concepts such as “influence” that refer to categories such as “model and copies” and “relations between the center and the peripheries”. Countries are visited - Brazil, United States, France, Germany and Turkey - in search of connections and intersections of people, works and educational projects. Along this path, names such as Anísio Teixeira, John Dewey, Omer Buyse, Gustave Le Bon emerge, just to name a few who gain a certain prominence in the narrative, as if they were the junctions of the networks focused on here.

¹ Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela PUC-SP (1976) e doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela mesma Instituição (1984). Realizou estágio pós-doutoral na Columbia University (2001-2002). Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973-2006). As pesquisas recentes incidem sobre a História da Educação no Brasil e nos Estados Unidos; Líder do grupo de pesquisa: História da educação-intelectuais, instituições, impressos. Vice-líder do grupo de estudos e pesquisa; Infância, Cultura e História (GEPICH). Membro da Associação Nacional de História (ANPUH), da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), da History of Education Society (HES), da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE); pesquisador sênior do CNPq. Professor visitante da UNIFESP-campus de Guarulhos onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa, orientação junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e organiza eventos científicos que se destinam à comunidade acadêmica e escolar desde 2013. Na UNIFESP já orientou quatro mestres e orienta atualmente quatro mestrandos e um doutorando.

Key words: Anísio Teixeira. Gustave Le Bon. Omer Buyse. John Dewey. Young Turks.

Resumen: Este artículo aborda redes intelectuales y políticas de relaciones efectivas y simbólicas que cruzaron en muchas direcciones y diferentes espacios y tiempos. El alvo principal es la crítica a conceptos tales como el de “influencia” que remiten a categorías tales como “modelo y cópias” y las relaciones “del centro con las periferías”. Países son visitados – Brasil, Estados Unidos, Francia, Alemania y Turquía – en busca de nexos y entrecruzamientos de personas, obras y proyectos educacionales. En ese trayecto, emergen nombres como los de Anísio Teixeira, John Dewey, Omer Buyse, Gustave Le Bon, solo para citar algunos que ganan cierta proeminencia, en la narrativa, como se fuesen los entroncamientos de las redes aquí focalizadas.

Palabras-clave: Anísio Teixeira. Gustave Le Bon. Omer Buyse. John Dewey. Jovens turcos.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de esforços para interpretar pesadas diferenças educacionais entre culturas consideradas muito próximas no tempo e no espaço ou decifrar fortes semelhanças entre culturas distantes quer no tempo quer no espaço. Alguns resultados desses esforços já estão publicados (WARDE, 2005, 2012; 2019) e alguns historiadores contemporâneos oferecem pistas valiosas (WERNER; ZIMMERMANN, 2006; GINZBURG, 1989; 2001).

Embora Anísio Teixeira e John Dewey constem no texto, a proposta é a de apresentar uma trama mais ampla, envolvendo outros nomes e outros países além de Brasil e Estados Unidos: Alemanha, França, Turquia... O período abordado se situa aproximadamente nas primeiras décadas do século XX. Nesse lapso de tempo há acontecimentos que curiosamente põem em contato pessoas e instituições de países cujas relações podem ser consideradas, de alguns modos, muito próximas e semelhantes, de outros modos, podem ser pensadas como muito distantes e diferentes.

O que interessa aqui é focalizar redes intelectuais que produzem curiosas conexões nacionais e internacionais. Não importa em que direções e quantos nomes envolvam, essas conexões merecem especial atenção porque em regra compõem redes que extravasam muito o campo educacional e borram fronteiras geográficas às quais a historiografia educacional costuma estar estreitamente apegada e que alimentam concepções como a de “influência” há muito utilizada nos escritos sobre “circulação de ideias”, ainda que totalmente estéril e apesar das inúmeras críticas contra ela desferidas (GINZBURG, 1989; 2001).

2 UM PÉRIPOLO PELO BRASIL DO INÍCIO DO SÉCULO XX

No Brasil, Anísio Teixeira é ainda o mais expressivo deweyano; foi o primeiro tradutor e segue sendo o maior divulgador da pedagogia de John Dewey. Segundo depoimento do próprio Anísio Teixeira, o seu primeiro contato com Dewey teria se dado através do livro *Méthodes Américaines d'Éducation Générale et Technique* do belga Omer Buyse (1908).

Até as primeiras décadas do século XX, no Brasil, era muito frequente o acesso a um autor norte-americano por meio de um “autor estrangeiro”. Além de Anísio Teixeira, muitos outros intelectuais deixaram registrados seus débitos com autores europeus – predominantemente os francófonos – por tê-los apresentado à “cultura norte-americana”.

Como outros estudos já informaram, o livro de Omer Buyse teria sido dado a Anísio Teixeira, em 1924, pelo então Governador do Estado da Bahia, Francisco Marques de Góes Calmon, que meses antes o teria recebido de Antônio Carneiro Leão com a recomendação de se tratar de “obra então recentíssima, avançada e reformadora para seu tempo” (ABREU, 1960, p. 34).

Nos anos 1920, Antonio Carneiro Leão (1887-1966) já mantinha muitos contatos estreitos com intelectuais e instituições educacionais dos Estados Unidos²; assim, logo que estabeleceu relações profissionais e de amizade com Anísio Teixeira poderia ter lhe recomendado obras de autores norte-americanos. Não o fez; Carneiro Leão reiterou a indicação do livro de Omer Buyse uma vez que estava convencido se tratar da mais completa e melhor síntese sobre a educação norte-americana que um novato em assuntos educacionais poderia ler. Além da grande vantagem de estar escrita em francês e de resultar do ponto de vista de um europeu, mais familiar às elites intelectuais e políticas provinciais, das quais Anísio Teixeira fazia parte.

Carneiro Leão havia se formado pela Faculdade de Direito do Recife, em 1911. Para alguns dos seus biógrafos, foi essa a formação que o marcou definitivamente, não só pelo contato com o positivismo e o evolucionismo, mas principalmente pelo interesse em pensar o Brasil de uma perspectiva da cultura. Foi nesse ambiente que foi levado a ler e a se entusiasmar por Gustave Le Bon (SCHWARCZ, 1995). É provável, portanto, que ele tenha extraído a indicação do livro de Omer Buyse no *Psychologie de l'éducation* de Le Bon.

Essa é uma hipótese bastante plausível, uma vez que o livro *Psychologie de l'éducation* de Gustave Le Bon teria servido, poucos anos antes, como intermediário para a divulgação nos meios educacionais brasileiros do *Méthodes Américaines...* de Buyse. Em um Congresso de ensino secundário e superior realizado em 1922, o educador do Estado do Paraná, Lysimaco Ferreira da Costa, teria divulgado “o livro excelente” de Omer Buyse. Ferreira da Costa citara o livro de Buyse, naquela oportunidade, não diretamente, mas por meio do “candente” livro *Psicologia da Educação* de Le Bon. Segundo testemunha da época, a proclamação das excelências de processos pedagógicos “por via francesa” já era meio caminho para serem aceitos (VENÂNCIO FILHO, 1946).

Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941) estudou em instituições educacionais muito distintas daquelas de Carneiro Leão e Anísio Teixeira, e da maioria dos educadores que

2 Pelos idos de 1924, já tinha publicado um artigo no periódico da *National Education Association* (1921), e no mesmo ano teria o primeiro de uma série de artigos publicados no *Yearbook of International Institute of Teachers College* – Columbia University (1925 e 1935) (WARDE, 2016). Leão teve posteriormente outros títulos publicados em inglês, assim como em francês e espanhol, que se acrescentaram à longa lista de trabalhos em português.

se destacaram nos anos 1920 e 1930 pela defesa da “escola nova”, pela universalização da escola pública, laica e gratuita, bem como pela fundação e colaboração na Associação Brasileira de Educação (ABE) criada em 1924 que lhes serviu de palanque para a difusão de todos esses princípios.

Ferreira da Costa tinha sido aluno de escola militar de 1901 a 1904 no período em que ainda predominava o positivismo de Augusto Comte e, por isso mesmo, vigia um tipo de ensino predominante bacharelesco, voltado para questões científicas e filosóficas; não havia formação de combatentes ou defensores da pátria, mas sim de “doutores”.

No período entre 1873 e 1904, o objetivo da educação militar era o preparo científico dos estudantes, e a elevação do prestígio social dos oficiais. A realização máxima era formar professores de ciências e matemáticas e engenheiros que, em condições vantajosas, disputavam postos com os civis.

Em seus anos de escola militar, Ferreira da Costa foi conquistado pelo positivismo de Augusto Comte, o que o levou a se filiar a uma loja maçônica, assim que deixou a escola militar, e a buscar formação universitária em Engenharia, especializando-se como geógrafo, arquiteto e engenheiro civil. Nos três ambientes – escola militar, maçoneria e escola superior de Engenharia – Costa se envolveu com a psicologia social de Gustave Le Bon (HERSCHMANN, 1994, 1996; SCHWARCZ, 1995; ABREU, 2007).

Diferentemente de Antonio Carneiro Leão e Lysimaco Ferreira da Costa, o arquivo pessoal de Anísio Teixeira, depositado no CPDOC/FGV, não registra a presença de Gustave Le Bon. É compreensível que Teixeira não se dedicasse à sua leitura, do mesmo modo que não se dedicava a outros autores cientificistas que naqueles tempos mantinham distância ou se opunham aos círculos católicos.

Ainda que Gustave Le Bon pudesse ser facilmente computado na direita francesa que se formou no e a partir do “affaire Dreyfus”, ele não pertencia à ultra-direita católica – ou seja, ao catolicismo ultramontano – que absorvia os interesses intelectuais de Anísio Teixeira até pelo menos 1926, com destaques para: o grupo da *Action Française*, especialmente seu fundador Charles Maurras – cujas ideias monarquistas arrancavam simpatia de Anísio Teixeira e os interpretes do tomismo, como Jacques Maritain. Em 1925, Teixeira chegou a declarar admiração pelo “fascio”, que despontava na Itália, e pelo “faisceau”, variante francesa daquela ideologia. Assim, entre 1924 e 1926, Anísio Teixeira agregou John Dewey a um campo intelectual muito peculiar: católico jesuítico ultramontano.

Entrementes, Anísio Teixeira convencido pela leitura de Omer Buyse das grandezas da educação norte-americana em geral e de John Dewey em particular, decidiu realizar uma visita de observação a escolas norte-americanas. Tomou um navio em abril de 1927 e permaneceu quatro meses em andanças por escolas e instituições de pesquisa nos Estados Unidos; em Nova York, visitou o Teachers College da Columbia University, onde manteve conversações com seus dirigentes e professores. Nessa oportunidade, firmou o acordo

de retornar para um ano de estudos regulares. Foi o que fez, entre 1928 e 1929, assistiu vários cursos naquele *College* e retornou ao Brasil com o título de *Master of Arts*.

Antes de retornar aos Estados Unidos, Anísio Teixeira fez traduzir uma parte *Méthodes américaines...*, e escreveu um minucioso relatório denominado *Aspectos americanos de educação* no qual expõe as visitas e contatos realizados nos Estados Unidos em 1927, e expõe “em um breve resumo tão fiel quanto [...] possível as idéias com que Dewey fixa o atual sentido de educação” (TEIXEIRA, 1928, p. 8); para muitos, trata-se da primeira exposição sistematizada das ideias de John Dewey produzida no Brasil. Tanto a tradução de Buyse quanto o relatório foram publicados em formato de livro e distribuídos aos professores das escolas públicas da Bahia³.

Lideranças educacionais como Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Lysimaco da Costa se estabeleceram num clima de embates políticos pesados e de estimulante efervescência cultural que atravessava o país de fins da década de 1910 à década de 1920. Mas um golpe de estado desfechado em 1930 resultou num prolongado processo de subordinação das novas forças políticas que haviam emergido em anos anteriores.

No governo de Getúlio Vargas que se instituiu em 1930, e perdurou por 15 anos, duas forças políticas novas ou atualizadas tiveram participação direta e intensa: a Igreja Católica que vinha sendo politicamente reconfigurada pelo movimento de “aggiornamento” (PASSOS, 1998) e as Forças Armadas, com absoluto destaque ao Exército que havia se profissionalizado nas décadas anteriores. Igreja Católica e Exército: dois atores políticos que passaram a ter presença estrutural na vida política do país e que em diferentes circunstâncias se interpuseram nos caminhos daquelas lideranças educacionais renovadoras e de muitas outras lideranças nascidas de movimentos sociais autônomos⁴. Interessa, agora, colocar o foco sobre o Exército e sua profissionalização a partir de fins da década de 1910.

A partir de 1905 até 1929, a formação militar e a organização do Exército sofreram mudanças estruturais. Nesse período, os regulamentos das escolas militares passaram por cinco reformas, o que as fez antecipar inovações pretendidas para as escolas regulares.

Com isso, as gerações formadas a partir daquele momento foram se distinguindo crescentemente das suas antecessoras – quer dos mais velhos que não tinham passado por qualquer tipo de formação militar regular, quer das formadas em escolas militares cujos currículos haviam sido desenhados sob forte orientação positivista⁵. Ou seja, se distanciava

3 No arquivo pessoal de Anísio Teixeira guardado pelo CPDOC/FGV, encontra-se a correspondência que manteve com Omer Buyse entre 1927 e 1928. Dois assuntos se destacam: envio de material de escolas norte-americanas a pedido de Buyse e tradução/publicação de parte do *Méthodes américaines...*

4 Parodiando A. Gramsci que afirmou em “*Alguns temas da questão Meridional*” (1926) que a Itália tinha duas questões: a “questão vaticana” e a “questão meridional”. Pode-se dizer que o Brasil também tem duas questões: a “vaticana” e a “militar”.

5 Rebeliões constantes dentro do Exército contribuíram direta, mas não exclusivamente, para aquele movimento reformista que se desencadeou a partir de 1905. Lysimaco Ferreira da Costa estava entre os alunos expulsos da escola militar em 1904. No ano seguinte, foram todos anistiados, mas Costa não retornou. Ape-

dos chamados “tarimbeiros” e dos “doutores” ou “bacharéis fardados” que haviam proclamado a República e haviam governado o país nos dois primeiros mandatos presidenciais, período em que definiram a primeira constituição republicana, o hino nacional e a inscrição “Ordem e Progresso” na bandeira.

A modernização visava: profissionalização do Exército, formação técnico-militar, despolitização dos oficiais em favor do espírito de coesão interna, ascensão por mérito. Como parte desse processo de modernização, três turmas de oficiais foram enviadas para estagiar junto ao Exército alemão por dois anos cada. A primeira turma foi em 1906 e a última regressou em 1912.

Por suas posições em favor do “modelo alemão” eram chamados de “germanófilos”. E por analogia ao papel do Exército alemão na reorganização do Exército otomano e na formação dos jovens oficiais turcos, aqueles oficiais brasileiros ganharam o apelido, com um sentido pejorativo, de “jovens turcos”. Em contrapartida, eles mesmos se denominavam “Cavaleiros da Ideia” (SEIDL, 2010).

No regresso, esses jovens oficiais, tendo por referência o seu correlato alemão, desencadearam intensa campanha pela reforma do Exército brasileiro incluindo sistema de treinamento dos oficiais, ampliação do ensino militar nos estabelecimentos escolares de nível secundário e superior, sistema de defesa nacional, serviço militar obrigatório e recrutamento por sorteio. Por esses meios, visavam, não só a organização e a qualificação do Exército, mas também conquistar a simpatia e a admiração da população⁶.

Retornaram

Animados pelo fogo sagrado do militarismo que ardia nas piras do Kaiser. Inebriados pelo colossal e formidável progresso material que havia naquela Nação, procuravam implantar no exército os métodos usados no exército daquele País. (Paula CIDADE *apud* DOMINGOS, 1980, p. 43).

Como veículo de debate e propaganda, os “jovens turcos” criaram em 1913 a revista *A Defesa Nacional* que logo conquistou maior penetração junto aos oficiais do que o órgão oficial do Exército, o *Boletim do Estado-Maior do Exército* (ROUQUIÉ, 1980)⁷. O formato

sar disso, como já foi assinalado, “a formação que recebeu nas escolas militares e os laços de amizade que estabeleceu foram decisivos em diversos momentos da sua vida” (ABREU, 2007, p. 56).

6 São muitos os estudos que sustentam a associação entre o processo de penetração do Exército e da Igreja Católica na vida política brasileira e o seu recrutamento crescente de jovens nas camadas mais pobres da população, desde começos do sec. XX, destacadamente nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Ainda que haja exageros quanto à democratização do acesso e à aplicação universal de procedimentos meritocráticos para ascensão na carreira militar, seguramente há de se considerar o peso de ambas as instituições para a sobrevivência e até mesmo ascensão social das camadas populares brasileiras em quase todo o século XX.

7 Como instrutores das tropas se tornaram bastante queridos “pelos de baixo” e criticados “pelos de cima”: “O grupo ameaçava de forma ostensiva posições, interesses e privilégios estabelecidos raramente com suporte em merecimento profissional. Enfrentou, conseqüentemente, a hostilidade dos quadros superiores do Exérci-

adotado pela revista brasileira assemelhava-se ao da alemã *Militär Wochenblatt* publicada em Berlim e como aquela reunia membros de todas as armas; o nome foi copiado da revista turca *A Defesa Nacional*, lançada por aqueles jovens oficiais do Império Otomano quando retornaram de treinamentos na Alemanha (CAPELLA, 1985; LUNA, 2007).

Nas páginas da revista não só publicavam artigos originais sobre temas técnico-militares e suas campanhas militares, como também assuntos políticos mais amplos; incluíam trabalhos traduzidos de militares alemães sobre assuntos estratégicos ou sobre as grandezas dos equipamentos bélicos alemães (ROQUIÉ, 1980; SEIDL, 2010). Com esse escopo, *A Defesa Nacional* se tornou “o primeiro instrumento de divulgação de um ‘pensamento militar enquanto um pensamento nacional’” (SEIDL, 2010, p. 77).

Desde que retornaram da Alemanha, os “jovens turcos” desencadearam campanha pela contratação de uma missão militar alemã, mas a Primeira Guerra Mundial os obrigou a mudar de planos. Com os mecanismos de qualificação permanente dos quadros de oficiais funcionando razoavelmente e com a aplicação dos primeiros procedimentos de ascensão por mérito, os “jovens turcos” ganharam espaço e passaram ter grande influência na formação dos novos oficiais entre os quais gozavam de excelente reputação. (DOMINGOS, 1980; ROQUIÉ, 1980; McCANN, 1984; LEIRNER, 1997; SEIDL, 2010).

Os “jovens turcos” não lançaram mão de sedições. Combateram através da imprensa e da formação de novos oficiais (DOMINGOS, 1980). Em 1918, derrotados nas negociações para a vinda de uma missão alemã em favor da proposta de uma missão militar francesa, cuidaram de reorganizar o ensino da escola militar e intensificaram sua presença junto aos alunos e aos novos oficiais. Formaram o que à época foi chamada de “Missão Indígena”. (LUNA, 2007; ARAUJO, 2008).

Quando a missão francesa foi contratada em 1920, para uma nova rodada modernizadora do Exército, suas orientações demoraram a repercutir e só se disseminaram graças aos “jovens turcos” e sob o seu crivo⁸. Atendendo orientação do Estado-Maior brasileiro, os militares franceses concentraram-se em cursos destinados às altas patentes; com isso, os oficiais em início de carreira continuaram sob a orientação direta dos “jovens turcos”. Foi com sua aprovação que as reformas realizadas nos anos vinte devolveram certa orientação generalista aos currículos de formação dos oficiais de modo a compor o preparo técnico-militar com a atualização em assuntos relativos ao “progresso do país”. Foram reintroduzidas

to. [...] O que se temia, na verdade, é que viesse à tona a incompetência profissional dos oficiais superiores”. (COELHO, 2000, p. 93). A revista *A Defesa Nacional* circula até hoje.

⁸ Francófilos e germanófilos queriam o mesmo objetivo: a modernização do Exército brasileiro. Assim, era natural que depois da derrota alemã em 1918, as duas tendências unissem seus esforços em torno de uma proposta efetivamente viável. Os militares franceses tinham todas as condições de satisfazer as aspirações dos modernizadores. A revista *A Defesa Nacional* torna-se favorável à contratação da Missão Francesa e passa a enaltecer o exército e a indústria bélica francesa. Os antigos apologistas do modelo alemão seriam os alunos mais destacados dos instrutores alemães (DOMINGOS, 1980, p. 59-60).

as disciplinas Matemáticas e Físicas e incluídas novas como Missão do Exército e Missão Social do Oficial (SVARTMAN, 2006).

A modernização do Exército, em sintonia com a modernização do país, foi defendida pelos “jovens turcos” dentro de uma visão política centralista, antiliberal e estatizante. Contribuíram centralmente para a organização de um “partido militar” que não admitia rivais porque seria a única força organizada da nação (ROUQUIÉ, 1980). Eles mesmos se viam como responsáveis pelo progresso nacional, assim como pela educação do povo e pela limpeza da vida política, pela “grande política” enxovalhada pela “politicagem” e a corrupção dos políticos-bacharéis (FORJAZ, 1983; SEIDL, 2008).

A partir de 1915, os “jovens turcos” passaram a ocupar postos no Ministério da Guerra e a interferir diretamente na indicação de ministros. Não por acaso, a partir de 1918, não se comportariam mais como um grupo de jovens ex-estagiários do Exército alemão; com isso, como grupo, perderam a alcunha de “jovens turcos”. Seu principal instrumento de propaganda continuou a ser *A Defesa Nacional*. Mas já haviam conquistado outras arenas de luta.

Exatamente quando se organizaram como um “partido”, os *jovens turcos* conquistaram os civis para a ideia de que a profissionalização dos militares se identificava com a sua despolitização. Especialmente satisfeitos ficaram os “políticos de ofício” que sonhavam com a oportunidade de erradicar a presença militar nos poderes executivo e legislativo (BASTOS; ROCHA, 2004). Provavelmente, não liam *A Defesa Nacional* nem nas linhas nem nas entrelinhas. Se o fizessem, lá encontrariam com todas as letras anunciado em seu primeiro número, de 1913, que o Exército era um poderoso instrumento de modificação de uma sociedade atrasada.

Os “jovens turcos” inauguraram, assim, uma forma de fazer política desconhecida pelos “políticos de ofício”. Se não foram os primeiros, foram os que levaram essa forma mais longe. Seu profissionalismo e dos seus sucessores expressa “a vontade de definir uma função política dos aparelhos militares, sem se deixar arrastar para o turbilhão da política civil na qual sucumbiram as rebeliões românticas do tenentismo” (ROUQUIÉ, 1980, p. 16). Cuidando de incrementar a coesão e o enraizamento nacional do Exército, aquela geração de oficiais conseguiu conferir a essa Força Militar “os recursos indispensáveis para dominar o sistema político” nacional (ROUQUIÉ, 1980, p. 16).

Os “jovens turcos” e os quadros por eles formados criaram um “partido político” cuja primeira intervenção de se deu no golpe de estado de 1930, na instalação de um regime ditatorial em 1937 que prosseguiu até 1945 e em outras ocasiões até retornarem em 1964 por um novo golpe de estado (ROUQUIÉ, 1980). Eles se viam plenamente preparados, aliás, a única força política efetivamente preparada para construir a Nação, compreender os problemas nacionais e formular teorias para o futuro do país (DOMINGOS, 1980).

O comandante militar do golpe de 1930 e membro do núcleo duro do governo que perdurou até 1945, General Góis Monteiro, referia-se a Mustafá Kemal (Kemal Atatürk)

como “exemplo a ser seguido como construtor da nação turca”, um “modernizador pelo alto” como queriam os “jovens turcos” que antecederam Góis Monteiro e as elites militares que o sucederam no outro golpe de estado de 1964 (FAUSTO, 1999; PINTO, 1999; WARDE, 2019). Como Kemal Atatürk, Góis Monteiro pode ser considerado um “jovem turco” de segunda geração⁹.

Enquanto a versão ditatorial do projeto nacional esboçado pelos então jovens militares após o estágio na Alemanha se instalava no Brasil, os projetos educacionais de Anísio Teixeira, despertados por Omer Buyse, saíam da cena pública. Afastado da direção geral da educação do Distrito Federal, em 1935, Anísio Teixeira só retorna em 1945 quando encerrado o ciclo ditatorial de 15 anos, dedicando-se a negócios particulares e às traduções e publicações de John Dewey.

O nome de Omer Buyse continuou a repercutir no Brasil ainda por um breve tempo. Em notícia publicada em uma revista, Buyse esteve na cidade de São Paulo na primeira metade de 1930, em visita “às casas de ensino”, pelas quais manifestou “admiração sobre o que se faz nesse terreno aqui” (EDUCAÇÃO, 1930, p. 149). Pouco depois, recebeu convite do governo federal inaugurado em 1930 para efetuar estudos visando a criação de uma universidade do trabalho no Brasil nos moldes da que ele ajudara a criar e a dirigir em Charleroi (Bélgica). Em resposta, Omer Buyse apresentou em 1934 um anteprojeto detalhado para a criação não de uma, mas de três instituições daquele tipo, que nunca teriam “saído do papel” (BUYSE, 1934; PRONKO, 1999).

3 ESCALA NA EUROPA E ADJACÊNCIAS

Não se sabe ao certo ainda se a primeira edição em francês de *Méthodes Américaines d'Éducation Générale et Technique* de Omer Buyse é de 1906 ou 1908 como a maioria das fontes indica; de qualquer modo, novas edições foram lançadas em 1909 e 1913, pela mesma editora H. Dunod & E. Pinat de Paris. Nas novas edições registra-se o aumento do número de páginas, entre outras razões, pela inclusão no prefácio de uma série de depoimentos de leitores proeminentes¹⁰. Seguem 40 extratos representativos de diversos setores. O último é de Gustave Le Bon que escreveu no *L'Opinion*, em março daquele ano.

9 Góis Monteiro pode ser considerado o mais destacado produto da orientação imprimida pelos “jovens turcos” no Exército por meio da revista *A Defesa Nacional* e da chamada “missão indígena” e, indiretamente, da “missão francesa” (PINTO, 1999).

10 “Inúmeras personalidades do mundo industrial e científico nos têm enviado apreciações encorajadoras; a imprensa cotidiana e periódica fez uma acolhida verdadeiramente calorosa ao nosso trabalho que mostra quanto a reforma dos métodos e sistemas de ensino é vislumbrada como uma necessidade urgente em todos os países industriais da nossa velha Europa. Algumas dessas apreciações em particular dão destaque à questão. É por isso que [...] pensamos ser útil publicar, como prefácio à segunda edição notavelmente aumentada, algumas passagens típicas [...]” (BUYSE, 1909, p. 5).

Se o leitor deseja saber como é possível substituir os tristes procedimentos mnemotécnicos de nossa universidade, os métodos de fixação definitiva das coisas no espírito [...] eu o aconselho a ler o livro de M. Buyse sobre os sistemas americanos de educação ao qual a Academia Real da Bélgica acabou de conceder uma de suas mais altas recompensas (LE BON *apud* BUYSE, 1909, p.10. Tradução da autora¹¹).

Na 3ª edição foi incluído um novo prefácio, dessa feita assinado pelo próprio Gustave Le Bon, apresentado como “o ilustre autor da *Psychologie de l'éducation*”, e por M. Emile Waxweiler, o diretor do Instituto de Sociologia de Solvay (Bélgica). Os dois comparecem no prefácio mediante cartas que endereçaram ao autor. Por elas, é possível inferir que as edições anteriores haviam se esgotado, pois a obra obtivera grande repercussão, embora, como dizem ambos, em regra, não bem entendida. A carta de Le Bon data de 17 de outubro de 1912, e foi remetida de Paris; é uma carta curta, mas incisiva:

Vosso livro é de longe o mais útil dentre os publicados sobre educação e dentre os que eu conheço não há um que possa, desse ponto de vista, lhe ser comparado. [...] eu vou incluir algumas palavras que contribuirão, eu espero, para dissipar diversos erros sobre o valor dos métodos enfaticamente expostos por vós. Eu conheci vosso livro através de um artigo elogioso que lhe consagrou um membro eminente da Academie des Sciences, M. H. Lechatelier. Procurei imediatamente essa obra e desde então eu não cesso de recomendá-la. Eu constato, no entanto, que ela não tem sido sempre suficientemente compreendida. Certos leitores imbuídos dos princípios da instrução latina tomaram a sua obra como um manual de educação técnica, sem descobrir que ela tem exatamente outro perfil. O fim da educação da criança não é garantir que ela apreenda receitas técnicas, ainda menos fazê-la recitar manuais. Pouco importa o que lhe é ensinado, contando que se exercite seu espírito de observação e de reflexão, sua iniciativa e seu julgamento. Oras, é visível, percorrendo vosso livro, que os educadores americanos têm tido como fim constante desenvolver as qualidades que eu acabo de expor. Seja ensinando as artes, a literatura, a física, ou qualquer outro assunto, sente-se que as preocupações do educador americano são sempre as mesmas. Ele visa sem cessar a formação intelectual, porque o ensino permanece sempre experimental e a recitação dos manuais está rigorosamente proscrita. Nossa Universidade é dominada por muitos preconceitos para que possa mudar. Sua educação puramente mnemônica continuará, pois, a pesar sobre os espíritos e a lhes deformar. Se puderdes adotar na Bélgica os métodos de educação que descreveis perfeitamente, vós prestareis um imenso serviço ao vosso país. (LE BON *apud* BUYSE, 1909, p. 5-6).

Curioso o tom dramático com que fecha a carta sugerindo que seria muito bom se Omer Buyse pudesse implantar o “ensino americano” na Bélgica, pois na França, lamentavelmente, seria impossível. O impacto de *Méthodes américaines...* sobre Le Bon foi sem

11 Todas as traduções incluídas neste artigo são de minha responsabilidade. Não são traduções técnicas.

dúvida grande. Entretanto, há mais do que a carta-prefácio a Buyse; há o seu já internacionalmente famoso livro *Psychologie de l'éducation*.

Editado pela primeira vez em 1902, o livro recebeu, enquanto o autor era vivo, sucessivas reedições pela mesma editora francesa até 1930¹². Na capa da 13ª edição de 1910 de *Psychologie de l'éducation*, consta a informação: «*augmentée de plusieurs chapitres sur les méthodes d'éducation en Amérique*». No Prefácio, Le Bon noticia que decidiu acrescentar vários capítulos da nova edição a respeito dos “métodos de educação adotados pelos professores no país onde o ensino alcança seu mais alto degrau de perfeição: os Estados Unidos da América” (LE BON, 1910, p. 2).

Seus elogios ao que denomina de “métodos de educação” adotados nos Estados Unidos soam tão exagerados e estereotipados quanto suas duras críticas ao ensino francês, especialmente à universidade francesa. Contrastando a educação na França e nos EUA Le Bon justifica seu trabalho extremando as diferenças:

Esta exposição mostrará quanto é profundo o abismo que separa suas concepções das nossas. Guiados por uma psicologia muito segura, os mestres [estadunidenses, MJW] sabem desenvolver no aluno o espírito de observação, a reflexão, o julgamento e o caráter. O livro desempenha um papel muito pequeno naquele ensino e a recitação [la récitation], um papel nulo. É exatamente o contrário do que se passa na nossa Universidade. Da escola primária ao ensino superior, o jovem francês apenas recita as lições. Raros espíritos independentes escapam à influência universitária, mas a grande massa de alunos guarda para toda a sua vida a marca funesta. E é porque temos na França um pequeno núcleo de homens superiores que mantêm um pouco nossa posição no mundo... (LE BON, 1910, p. 2-3).

Nessa reedição aumentada de 1910, *Psychologie de l'éducation* ganha uma parte nova denominada “A instrução e a educação nos Estados Unidos”; nela o autor cita *Méthodes américaines...* de Omer Buyse como fonte de todas “as páginas consagradas à educação americana”. “Une véritable révélation” porque evidencia que «os povos educados pelos métodos tão perfeitos são chamados a formar uma humanidade diferente da nossa» (p. 37). Curiosamente, afirma ter escolhido a obra de Buyse em detrimento de muitas outras sobre a educação norte-americana porque escritas por “acadêmicos” impõem seus pontos de vista e com isso aprende-se pouco com eles. Em contrapartida, Le Bon oferece ao potencial leitor de *Méthodes américaines...* a promessa de que nessa obra verá que a educação nos Estados Unidos “*não só desenvolve ao máximo o caráter e a inteligência, mas também tende a apagar as diferenças de classe que possibilitam a solução dos problemas sociais tão difíceis para os povos latinos*” (p. 37).

12 De 1902 a 1931, G. Le Bon foi editor da coleção «Bibliothèque de philosophie scientifique» da casa editorial Flammarion. Em MARPEAU (2000) há muitas informações sobre as datas e quantidades de edições e reedições das obras de Le Bon pela Flammarion e outras editoras francesas.

Outras modificações foram introduzidas em *Psychologie de l'éducation*, mas as que interessam já estavam na 13ª edição de 1910: a consagração e a divulgação internacional por Gustave Le Bon de *Méthodes américaines...* de Omer Buyse como a fonte por excelência do que havia de mais desenvolvido e superior em matéria de instrução e de educação. Vale salientar, no entanto, que diferentemente dos primeiros leitores brasileiros de Buyse, Le Bon aparentemente não teria ficado especialmente impressionado com as quatro páginas – de quase 800 páginas – dedicadas ao “La méthode Dewey”. De qualquer modo, aqui está um importante “entroncamento” de uma rede ampla de intelectuais e outros nem tanto: Gustave Le Bon contribuiu para divulgar Omer Buyse que contribuiu para divulgar John Dewey.

Ata (2000/02), tratando da presença de Dewey na Turquia em 1924, afirma que durante a primeira década do século suas teses passaram a circular pelo mundo a fora graças à tradução dos seus livros e graças a europeus como Kerschensteiner, da Alemanha, Claparède da Suíça, Bertier da França e Findlay da Inglaterra; os educadores turcos, diz ele, se familiarizaram com as proposituras deweyanas através dos seus correlatos europeus.

Passow (1982), por seu turno, indica três meios pelos quais teria se tornado internacionalmente conhecido: 1. As viagens que realizou, especialmente para o Japão, a China a Turquia e a Rússia/URSS; 2. As traduções de suas obras em pelo menos 35 línguas e 3. Os milhares de estudantes de outros países que estudaram com Dewey e com seus colegas no Teachers College da Columbia University, ou mesmo em outras universidades americanas e colleges onde a sua filosofia era ensinada, que retornaram e se converteram em líderes educacionais.

Sem embargo, estudos recentes (POPKEWITZ, 2005) indicam que, no campo educacional, a tradução e a publicação das obras de um autor têm pouco peso para a divulgação de suas “ideias”. Por isso, não é apanágio de John Dewey ter sido tardiamente publicado – em várias línguas –, embora, com um número pequeno de títulos em comparação aos seus milhares de escritos.

4 UM GIRO PELA TURQUIA DO INÍCIO DO SÉCULO XX

O que teria movido o governo de Mustafá Kemal (Kemal Atatürk), iniciado em outubro de 1923, a convidar um educador norte-americano, outro alemão e o terceiro belga para analisar as condições da educação na Turquia e para ela sugerir novos caminhos, quando mal tinham sido aprovadas as primeiras medidas para a instalação da nova República?

Não há consenso entre os estudiosos sobre as bases em que se deram os convites a John Dewey, Alfred Kühne e Omer Buyse para assessorar o governo da Turquia em matéria educacional. Há certo dissenso também sobre quem eram esses senhores, suas relações pregressas com o então recém-desmontado Império Otomano, os desdobramentos que te-

riam resultantes de suas visitas. Até mesmo as datas das visitas e os seus nomes de Buyse e Kühne ganham diferentes registros¹³.

A maioria dos autores consultados recorre ao argumento da fama internacional conquistada por aqueles três especialistas, com especialíssimo destaque para John Dewey, que teria chegado ao conhecimento dos intelectuais/educadores há tempo ou dos novos governantes turcos em anos mais recentes (ARAYICI, 1983; 1999; WOLF-GAZO, 1996; TARMAN, 2011).

Considerando o tortuoso, porém constante processo de modernização e ocidentalização primeiro do Império Otomano e depois da República Turca, não seria raro que as lideranças intelectuais turcas modernizadoras e pró-ocidentais tivessem conhecimento das teses pedagógicas e das práticas educacionais não só de John Dewey como dos demais. No caso de Omer Buyse, a fama provavelmente não era tão ampla quanto à que vinha sendo conquistada pelo filósofo estadunidense; no entanto, com certeza o nome de Buyse há muito circulava, por força das suas obras e intervenções no campo da educação profissional em diferentes níveis e modalidades (IOTEYKO, 1919; COUSINET, 1920).

Mais restrita ainda devia ser a repercussão de Kühne, ainda que um ou outro historiador lhe estenda o benefício da fama. Em verdade, Georg Kerschensteiner é quem compunha a lista original daquelas primeiras missões estrangeiras; impedido por razões de saúde, ele teria recomendado enfaticamente o nome de Alfred Kühne, seu principal assistente, para substituí-lo na tarefa (BASGÖZ; WILSON, 1968; KORUR, 2002). Ainda que Kühne não gozasse de proeminência internacional, as relações militares e comerciais bastante próximas com a Alemanha, muito anteriores à Primeira Guerra Mundial, provavelmente haviam colocado o nome de Kerschensteiner na cena otomano/turca muito antes que os dos demais (ÖNCÜ, 2003).

É aceitável a tese do credenciamento internacional dos três especialistas referidos, e da repercussão dessa fama nos meios intelectuais e políticos otomanos/turcos, embora em seu favor não tenham sido ainda apresentadas evidências ou mesmo indícios convincentes. Não foram encontradas, por exemplo, referências a Dewey, Kühne ou Buyse em escritos turcos anteriores aos anos vinte, assim como não constam nas fontes consultadas traduções de obras desses educadores. Eles foram traduzidos/publicados às vésperas de suas visitas, quando, certamente, os convites já lhes tinham sido endereçados (PASSOW, 1982; BÜYÜKDÜVENCİ, 1994/95; WOLF-GAZO, 1996, ATA, 2000/02; GÜNDÜZ, 2009).

Contemporânea à visita de Dewey há uma tradução para o turco de *The School and Society* (1924). De Omer Buyse há tradução de *Méthodes américaines d'éducation générale et technique* em três volumes, 1375 páginas, datados dos anos de 1925 e 1926. Assim, para dar mais consistência e especificidade à hipótese da fama internacional e da

¹³ Caso curioso é o de Omer Buyse porque algumas fontes turcas, considerando a sua “ascendência egípcia”, informam seu prenome como “Omar”.

repercussão dos três nomes junto aos intelectuais e governantes turcos, é preciso seguir novas pistas e explorar melhor fontes já examinadas. Serão indicadas aqui duas potenciais direções de análise.

A primeira, e mais direta, está centrada no nome de Gustave Le Bon.

Os “jovens turcos” – ou melhor, seus líderes militares – usaram como referências iniciais para construir sua ideologia materialista cientificista – um amálgama peculiar de materialismo vulgar alemão, do evolucionismo biológico e de darwinismo social –; dentre outros, os franceses Auguste Comte e Claude Bernard, e os alemães Ludwig Büchner, Jacob Moleschott, e Karl Vogt.

Le Bon teria sido apresentado aos jovens militares em fins do século XIX, conquistando sua simpatia com o livro *La civilization des arabes*, de 1884, traduzido parcialmente para o turco. Entretanto, a adesão ideológica a Le Bon teria se dado no início do século XX com a confluência dos “jovens turcos” e o “Comitê União e Progresso” (CUP) – sociedade originalmente composta de estudantes de medicina, sob a liderança de İbrahim Temo, Abdullah Cevdet e outros¹⁴. Quando se deu o alinhamento dos “jovens turcos” e do CUP em 1906, Gustave Le Bon já havia sido convertido em ideólogo-mor do movimento no qual todas as demais vertentes materialistas, evolucionistas, social-darwinistas desembocavam e se sintetizavam¹⁵.

Abdullah Cevdet (1869–1932) – médico, poeta, proeminente líder intelectual do movimento materialista otomano – foi o principal responsável pelas traduções e publicações de Le Bon no Império Otomano e, depois, na República Turca¹⁶. Devotado à causa materialista, cuidou de divulgá-la por meio de outros autores além de Gustave Le Bon, como Ludwig Büchner, a quem havia traduzido para o turco quando ainda era estudante da Royal Medical Academy. Além disso, criou o journal *İctihad (Ijtihād)* em cujas páginas pregou a sua “scientific faith” e exercitou a técnica de “costurar ideias materialistas em um molde islâmico” (HANIOĞLU, 2005, p. 40).

14 O “Comitê União e Progresso” (CUP) nasceu como sociedade secreta em 1889 (ZÜRCHER, 2005).

15 “Toda a geração de pensadores e políticos jovens turcos foi profundamente influenciada pelas ideias de Gustave Le Bon sobre a psicologia das massas, e o medo do comportamento irracional de um povo, que não era liderado com firmeza por uma elite intelectual, estava profundamente enraizado [...] Talvez nenhum pensador europeu tenha tido maior influência sobre os Jovens Turcos do que Gustave Le Bon” (ZÜRCHER, 2005, p. 21, 23).

16 Hanioglu (2005), que explora o material apresentado por Hachtmann, arrola os seguintes títulos de Le Bon traduzidos para o turco por Abdullah Cevdet: *Ruh’ülakvâm* (Cairo: Kütübhanesi İctihad, 1907)/ *Les lois psychologiques de l’évolution des peuples*; *Asrımızın Nüsûs-i Felsefîyesi* (Istanbul: Kütübhanesi İctihad, 1914)/ *Les aphorismes du temps présent*; *Avrupa Harbinden Alınan Psikolociyaî Dersler* (Istanbul: Kütübhanesi İctihad, 1918)/ *Enseignements psychologiques de la guerre européenne*; *İlm-i Ruh-i İctima’î* (Istanbul: Kütübhanesi İctihad, 1924)/ *Psychologie des foules*; *Dün ve Yarın* (Istanbul: Kütübhanesi İctihad, 1924)/ *Hier et demain, pensées brèves*; and *Amelî Ruhiyyat* (Istanbul: Kütübhanesi İctihad, 1931)/ *Les incertitudes de l’heure présente; réflexions sur la politique, les guerres, les alliances, le droit, la morale, les religions, les philosophies*. Não se trata da lista completa, como informa o próprio autor. Além de traduzir Le Bon, Cevdet escreveu sobre ele em inúmeros prefácios e artigos. O artigo Doktor Gustave Le Bon, publicado em *İctihad*, 1905, é um dos mais citados. Sobre outras traduções de Abdullah Cevdet no campo literário, ver Ayluçtarhan (2007).

Hachtmann (1918) lista uma grande quantidade de traduções para o turco de literatura e escritos políticos franceses a partir de meados do sec. XIX. Destaca nomes internacionalmente conhecidos, mas confere a Le Bon um lugar único, uma vez que, segundo o autor, seus ditos são citados por todos os lados; nos modernos escritos sociológicos turcos ele é glorificado, especialmente por sua “*Psychologie des foules*”, obra traduzida por Abdullah Cevdet e convertida em “Bíblia sociológica” (HACHTMANN, 1918)¹⁷.

Membro da segunda geração dos “jovens turcos”, nascida no começo dos anos de 1880, Mustafá Kemal (Kemal Atatürk), grande comandante militar e dirigente político, quando instalou a República da Turquia e assumiu sua primeira presidência, vinha já de sólida formação cientificista e materialista. Leu e admirou Ludwig Büchner e Gustave Le Bon¹⁸. Aliás, Abdullah Cevdet fez parte da sua “educação social”.

Gustave Le Bon falou sobre todos os assuntos e defendeu teses sobre os mais controversos temas da época. Seus estudiosos destacam a teoria das raças e a psicologia das multidões como as suas duas principais frentes teóricas. Entre os “jovens turcos”, o foco recaiu quase que integralmente sobre a última. O elitismo que prevalecia entre os líderes do movimento, ao qual Le Bon oferecia todo o respaldo, os fazia desejarem um atalho para a modernização que evitasse a rota da revolução, o que implicava manter as multidões afastadas da arena política. Queriam a Revolução Francesa sem a Comuna de Paris (ZÜRCHER, 2005).

O desprezo que Durkheim e os durkheiminianos nutriam por Le Bon não pode obscurecer a raiz saint-simoniana do positivismo com a qual Le Bon se identificava (MARPEAU, 2000)¹⁹. Os “jovens turcos” se acreditavam membros do “conselho de newtons” pensado por Saint-Simon, responsáveis não só por dirigir a sociedade, conduzir a indústria, como por educar a “plebe”. Eles se viam como vanguarda a conduzir a modernização, a secularização e a ocidentalização otomana, porque a via da transformação tinha que ser necessariamente pelo alto, apesar do povo e, se necessário, contra ele (HANIOĞLU, 1995, 2000, 2005, 2010, 2011).

The late Ottoman materialists absorbed this elitism from Gustave Le Bon, whom they considered to be the greatest living sociologist, and a man who applied the new

17 “De todos os publicistas dos jovens turcos, Abdullah Cevdet foi o secularista mais radical. Não apenas defendeu uma separação completa entre religião e estado, mas, como um materialista convicto, buscou maneiras de gradualmente afastar os muçulmanos de sua visão de mundo religiosa e conduzi-los a uma visão de mundo baseada apenas na ciência” (ZÜRCHER, 2005, p. 16).

18 “De fato, a influência de Le Bon claramente se estendeu ao topo do estado. O próprio Mustafa Kemal leu *Les incertitudes de l’heure présente* com interesse. Nas margens, ao lado de uma sentença explicando como transformar a mentalidade de uma nação, ele anotou a frase sugestiva: ‘para dominá-la’” (HANIOĞLU, 2005, p. 84). Há outros títulos de Le Bon que Atatürk teria lido também em francês e se entusiasmado, como o *Psychologie des foules*.

19 Marpeau (2000) dedica um capítulo a Le Bon como “inspirador de chefes militares”, com os quais convivia em círculos intelectuais, mantinha correspondência etc. Para dimensionar a larga difusão em outros meios militares além dos aqui referidos, Bendersky (2007).

advances in science to social life. In Abdullah Cevdet's words, 'Le Bon's theories regarding social life [were] of the same significance as the use of antiseptics in surgical medicine. (HANIOĞLU, 2005, p. 84).

Não consta que Abdullah Cevdet tenha traduzido *Psychologie de l'éducation*, de Gustave Le Bon, mas certamente a leu, assim como muitos dos seus contemporâneos e seguidores. É bastante cabível conjecturar que tenha sido por essa obra que Cevdet tenha conhecido *Méthodes américaines...*, a obra de Omer Buyse por ele traduzida e publicada entre os anos 1925 e 1926. Plausível é também explorar a hipótese que entre as sólidas relações que A. Cevdet mantinha com os intelectuais europeus, o que era bastante comum à sua geração, estivesse incluído Gustave Le Bon – afinal, era um dos seus mais contumazes tradutores – do qual teria escutado de viva voz a recomendação para ler não os “enfadonhos e inúteis” acadêmicos franceses, mas um excelente belga, especialista no utilíssimo ramo da educação profissional e profundo conhecedor da muito avançada educação norte-americana, aliás como tudo o mais originário das culturas anglo-saxônicas.

Le Bon pode ter intermediado o contato inicial de Cevdet com Buyse para lhe pedir autorização para a tradução do seu livro. Considerando o volume do *Méthodes américaines...* e as datas em que os três volumes foram publicados em turco, pode-se cogitar que aquele contato tenha se dado, no mínimo, uns cinco anos antes, ou seja, em torno de 1919 e 1920. Por consequência, não é de todo descabido pensar também que através de Omer Buyse ou de Gustave Le Bon, ou de ambos, os intelectuais/educadores turcos tenham chegado ao nome de John Dewey e o tenham recomendado ao gabinete de Kemal Atatürk.

A segunda direção de análise a ser explorada diz respeito mais especificamente ao convite destinado a John Dewey. Ela aponta na direção de uma rede pessoal e institucionalmente mais ampla na qual o convite turco a Dewey estaria inserida. Aqui, os nomes de Samuel T. Dutton e Paul Monroe ganham presença, e a instituição acadêmica à qual estiveram vinculados; o *Teachers College* da Columbia University, ganha relevo.

Samuel T. Dutton já havia falecido há cinco anos quando Dewey foi convidado, porém as relações que havia mantido com o Império Otomano merecem atenção. No *Teachers College*, Dutton trabalhou por quinze anos (1900-1915) como professor of school administration and superintendent of Teachers College schools (Horace Mann School), and emeritus professor, Teachers College (1915-1919). Em nota da Instituição pelo seu falecimento, em 1919, constam trabalhos em muitas instituições dos Estados Unidos, inclusive a de professor na University of Chicago em 1897-1898, quando lá estava John Dewey. No exterior, exerceu várias funções, dentre as quais: member of the International Commission on the Balkan War in 1913 and a trustee of Constantinople College for Women (DEPARTMENTAL NOTES, 1919). No ano anterior, Dutton aparece na lista dos “War Services of the Teachers College Staff”, como Chairman of the Executive Committee of the Organization for Syrian

and Armenian Relief; General secretary of the World Court Peace League (DEPARTMENTAL NOTES, 1918)²⁰.

Em artigo publicado em 1911, Dutton oferece um conjunto relevante de informações das iniciativas educacionais norte-americanas no “Turkish Empire”. Começa pela presença de missionários nos anos trinta do século XIX e culmina com informações sobre as então mais recentes iniciativas governamentais e não governamentais para dar suporte a moços turcos estagiarem em instituições de ensino profissional e estudarem em universidades norte-americanas, tais como Columbia, Yale, Harvard, Princeton, Cornell e Chicago (DUTTON, 1911).

Dutton ainda era vivo quando Paul Monroe organizou um relatório, provavelmente em 1918, denominado *Ottoman Empire: Diplomatic Relations with United States Regarding Education (1830-1916)*, composto de farta documentação relativa à educação otomana no período indicado no título, antecedido de um esquemático registro dos assuntos abordados em cada documento (MONROE, 1918?)²¹. Não é estranho que no seu apanhado geral haja muitas coincidências com a exposição de Dutton quanto à presença norte-americana naquela região.

Em função de compromissos firmados nos Estados Unidos, Monroe agendou o seu retorno à Turquia para os anos de 1930, quando então assumiu a presidência do importante *Robert College* em Istambul (1932) e, no mesmo ano, foi presidente do *American College for Girls in Istanbul* (1932-1935) (REED, 1933). Enquanto desenvolvia essas atividades, dirigia pesquisas, em 1933, sobre o sistema educacional do Iraque (REISNER, 1948).

As relações de Dutton e Monroe com o Império Otomano e depois com a Turquia merecem estudos mais detalhados para que se possa explorar em profundidade e largueza a hipótese de que o convite e a viagem de Dewey em 1924 a Turquia não diziam respeito a ele isoladamente (TURAN, 2000), mas sim à rede intelectual e política – ideológica, portanto, – à qual ele pertencia, que tinha no *Teachers College* da *Columbia University* sua base institucional e sua plataforma de lançamento.

Pela política de ingresso de estudantes instituída no *Teachers College* pelo Dean James E. Russell (1898-1927), a preferência recaía sobre os mais velhos e mais experientes; por isso, a maioria já trazia bagagem profissional e muitas vezes, projeção no campo da educação. Russell era famoso pelo talento de reconhecer e estimular educadores inclinados à liderança e à inovação. Os melhores obtinham títulos e, depois, postos em importantes universidades (GLOTZER, 2000).

Não somente o Dean Russell, como os demais envolvidos na criação em 1923 do *International Institute* do *Teachers College* tinham uma refinada visão estratégica da educação seja no âmbito nacional, seja no jogo das relações internacionais. Desde a sua insta-

20 A lista de atividades de Samuel Dutton no exterior parece infundável. Por exemplo, em diferentes números do *Teachers College Record* é destacado seu trabalho junto ao *Canton Christian College*.

21 A respeito das relações de Paul Monroe com o Império Otomano/República Turca, consultar Ment (2005; 2011).

lação Paul Monroe respondeu pela direção do Institute e Isaac Kandel pelo seu periódico, o *Educational Yearbook* (1924-1944).

Em âmbito interno, os diretores e professores do *International Institute* compunham uma sólida rede de relações com pares lotados em outras instituições e agências, como a *Carnegie Corporation*. Por meio dessa rede informal, tinham acesso ou controlavam fundos financeiros para pesquisa, bolsas de estudos para alunos norte-americanos e de outros países, bem como associações acadêmicas e equivalentes²². Os círculos de relações internacionais, certamente começaram a ser formados antes da instalação do *International Institute*, uma vez que sua criação foi projetada para cimentar e ampliar aquelas relações e não para criá-las²³.

Charles R. Crane é apontado como pessoa fundamental não só por ter estimulado John Dewey para aceitar o convite do governo turco, mas por ter apoiado financeiramente a viagem de dois meses (WOLF-GAZO, 1996; BILGI; ÖZSOY, 2005). A consulta à correspondência de Dewey não deixa dúvidas de que Crane foi uma peça importante não só para aquela visita como também para as que o educador realizou ao Japão, a China e a Rússia/ União Soviética²⁴.

Esse dado, portanto, não está em questão; bem ao contrário, ele deve ser incluído no exame das redes de sustentação de Dewey, bem como dos demais educadores convidados à Turquia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto eu tentei exercitar uma narrativa que descarta um padrão ainda muito comum na História da educação brasileira segunda o qual as culturas locais são apanhadas

22 “Líderes das reformas como Charles H. Judd da Universidade de Chicago, Ellwood P. Cubberly de Stanford e John Dewey, George Strayer, Paul Monroe e William H. Kilpatrick, no Teachers College, Columbia, construíram uma rede informal, colocando alunos e colegas em posições-chave da universidade como professores e administradores. A rede estendeu-se ao ensino público, como promoção a cargos administrativos, especialmente superintendências do sistema escolar, carreiras individuais avançadas e programa de reforma educacional no exterior”. [...]” (GLOTZER, 2000, p. 94).

23 Um dos textos mais elucidativos sobre as redes internacionais previamente mantidas por alunos e professores do Teachers College e que deram base ao International Institute é de Isaac Kandel (1923). Ele informa que para essa criação foram indispensáveis “a concessão de \$ 1.000.000 em dez prestações do International Education Board, recentemente fundado por Mr. John D. Rockefeller”. Com isso, “A criação do Instituto Internacional permitirá não só dar atenção especial aos estudantes estrangeiros, mas também conduzir investigações e pesquisas relacionadas à educação em países estrangeiros” (KANDEL, 1923, p.367). Consta que James E. Russell chamava os seus professores, membros daquela rede informal, de “merchant of light” pela frequência com que viajavam em nome da causa educacional. Reisner (1948) usa essa exata expressão no seu tributo a Paul Monroe quando do seu falecimento (CREMIN, SHANNON, TOWNSEND, 1954; REISNER, 1948).

24 “Charles R. Crane nasceu em Chicago, em 1858. Ele esteve envolvido no ramo de manufatura naquela cidade por mais de um quarto de século. Ele foi membro da Comissão Diplomática Especial do Presidente Wilson para a Rússia em 1917, e membro da Seção Americana da Comissão Inter-Aliada sobre Mandatos da Conferência de Paz na Turquia em 1919” (ATA, 2000/02, p. 122). Ele também foi embaixador americano na China de maio de 1920 a junho de 1921.

à luz de categorias tais como “modelo e cópias”, que sempre remetem ao vetor “do centro para as periferias”.

Os casos do Brasil e Turquia, com as mediações dos Estados Unidos e alguns países da Europa, são muito interessantes para se observar como nessas historicamente tão diferentes culturas foram produzidas leituras tão convergentes dos mesmos autores estadunidenses e europeus que deram suporte a projetos educacionais muito similares.

Em contraste, eu tentei mostrar que culturas entrelaçadas de sociedades distantes e distintas como a turca e a brasileira não devem ser pensadas por meio de tendências gerais da época ou por abstratos movimentos de “ideias”. Também tentei estabelecer relações diretas ou indiretas, viagens efetivadas ou simbólicas, para mostrar a fertilidade da reconstrução de redes de relações, intelectuais ou políticas, que ignoram fronteiras.

Muitos historiadores e sociólogos têm chamado a atenção para a fertilidade de se trabalhar com redes - intelectuais, políticas, religiosas, dentre outras - ao verificar vínculos de pensamento, fé, ideologia ou conexões de sociabilidade, sensibilidade e assim por diante.

Muitos desses autores apontam os procedimentos decorrentes do conceito de rede como antídoto eficaz para o pobre e recorrente conceito de “influência” que implica, no mínimo, relações unidirecionais, permanentes no espaço e no tempo, entre indivíduos, grupos ou mesmo sociedades inteiras; mais do que isso, o conceito de “influência” trazido da mais antiga história das ideias, está baseado no pressuposto (psicológico) de que um polo ascende sobre um outro: o primeiro é adulto, desenvolvido, civilizado... e o outro é infantil, subdesenvolvido, primitivo...

Trabalhar com redes de sensibilidade ou sociabilidade a partir das quais se fizeram (e se desfizeram) laços intelectuais, políticos ou religiosos leva a um trato das fontes que impele ao rompimento de fronteiras de tempo, espaço e nacionalidade.

O que apresentei neste artigo é apenas um exemplo dos esforços que tenho feito para atender a quebra dessas fronteiras, quando esse procedimento é indispensável em face de entrocamentos extra-territórias, supra-epocais e internacionais.

Nenhum arquivo isolado é capaz de responder a uma das questões mais candentes em face de intercruzamentos culturais: por que há tantas semelhanças entre os diferentes e tantas diferenças entre os semelhantes?

REFERÊNCIAS

ABREU, Geysa S. A. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa**: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira (final do século XIX e primeiras décadas do século XX). 2007. 222f. Tese de Doutorado – PUC-SP, São Paulo.

ABREU, Jaime. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. *In: Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p. 1-68.

ARAUJO, Rodrigo N. A influência francesa dentro do Exército brasileiro (1930 – 1964): declínio ou permanência? *Revista Esboços*, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 245-273, 2008.

ARAYICI, Ali. L'enseignement em milieu rural dans la Turquie de l'entre-deux-guerres. **Tiers-Monde**, v. 24, n. 95, p. 625-642, 1983.

ARAYICI, Ali. Village Institutes in Turkey. **Prospects**, v. XXIX, n. 2, p. 267- 280, June 1999.

ATA, Bahrí. The Influence of an American Educator (John Dewey) on the Turkish Educational System. **The Turkish Yearbook**, v. XXXI, p. 119-130, p. 2000/2002.

AYLUÇTARHAN, Sevda. **Dr. Abdullah Cevdet's Translations (1908-1910)**: The Making of a Westernist And Materialist "Culture repertoire" in a "Resistant" Ottoman Context. 2007. 240f. Dissertação de mestrado – Boğaziçi University, Istanbul.

BASGÖZ, İlhan; WILSON, Howard E. **Educational problems in Turkey, 1920-1940**. Bloomington: Indiana University publications, 1968.

BASTOS, Romeu Costa R.; ROCHA, Maria Elizabeth Guimarães T. Os militares e a ordem constitucional republicana: de 1898 a 1964. **Revista do programa de mestrado em Direito do UniCEUB**, Brasília, v.1, n1, p. 31-53, jul/dez, 2004.

BENDERSKY, Joseph W. "Panic": The Impact of Le Bon's Crowd Psychology on U.S. Military Thought. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, v. 43, n. 3, p. 257-283, Summer 2007.

BILGI, Sabiha; ÖZSOY, Seçkin. John Dewey's Travelings into the Project of Turkish Modernity. *In: POPKEWITZ, T. S. (ed.) Inventing the Modern Self and John Dewey*. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education. New York: Palgrave MacMillanp, 2005. p.153-177.

BUYSE, Omer. **Méthodes américaines d'éducation générale et technique**. Paris: D. Dunod & E. Pinat, 1908, 1909, 1913.

BUYSE, Omer. Plano de organização das Universidades Técnicas e do Trabalho. *In: Arquivo pessoal Gustavo Capanema*. **GC g 1934.07.24**, Série: g – Ministério da Educação e Saúde. Data: 24 de julho a 19 de novembro de 1934. CPDOC/FGV, Rio de Janeiro.

BÜYÜKDÜVENCİ, Sabri. John Dewey's Impact on Turkish Education. **Studies in Philosophy and Education**, N. 13, p. 393-400, 1994/95.

CAPELLA, Leila Maria C. **As malhas de aço no tecido social: a revista *A Defesa Nacional* e o serviço militar obrigatório.** 1985. 267 folhas. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Niterói: 1985.

COELHO, Edmundo C. **Em busca da identidade: o exército e a política na sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

COUSINET, Roger. L'éducation utilitaire. **Revue Pédagogique**, v. LXXVII, n. 9, p. 157-173, 1920.

CREMIN, Lawrence A.; SHANNON, David A.; TOWNSEND, Mary E. **A History of Teachers College, Columbia University.** New York: Columbia University Press, 1954.

DEPARTAMENTAL NOTES. Death of Professor Dutton. **Teachers College Record**, New York, v. 20, n. 3, p. 276-276, 1919.

DEPARTAMENTAL NOTES. War Services of the Teachers College Staff, 1918, **Teachers College Record**, v. 19, n. 3, p. 289-289, 1918.

DOMINGOS Neto, Manuel. Influência estrangeira e luta interna no Exército, 1889-1930. *In*: ROUQUIÉ, A. (org.). **Os Partidos Militares no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1980, p. 43-70.

DUTTON, Samuel T. American Education in the Turkish Empire. **The Journal of Race Development**, v. 1, n. 3, p. 340-362, Jan., 1911.

EDUCAÇÃO - Órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, São Paulo, 1930, p. 149.

FAUSTO, Boriz. O Estado Novo no contexto internacional. *In*: PANDOLFI, D. (org.). **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 17-20.

FORJAZ, Maria Cecília S. A organização burocrática do Exército na exclusão do tenentismo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 23, n. 2, p. 5-15, ab/jun. 1983.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblema e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GLOTZER, Richard. The influence of Carnegie Corporation and Teachers College, Columbia, in the interwar dominions: The case for decentralized education. **Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation**, p. 93-111, 2000.

GÜNDÜZ, Mustafa. Sociocultural origins of Turkish educational reforms and ideological origins of late Ottoman intellectuals (1908-1930). **History of Education**, v. 38, n. 2, p. 191-216, 2009.

HACHTMANN, Otto. Türkische Übersetzungen aus europäischen Literaturen. *In*: KAMPFFMEYER, G. (ed.). **Die Welt des Islams.** Zeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde. Berlin: Der Neue Orient, 1918. p. 1-66.

HANIOĞLU, M. Şükrü. **A Brief History of the Late Ottoman Empire.** Princeton: Princeton University Press, 2010.

HANIOĞLU, M. Şükrü. **Atatürk: an intellectual biography**. Princeton: Princeton University Press, 2011.

HANIOĞLU, M. Şükrü. Blueprints for a future society: late Ottoman materialists on science, religion, and art. ÖZDALGA, Elisabeth. (ed.) **Late Ottoman Society**. The Intellectual Legacy. London: RoutledgeCurzon, 2005. p. 27-116.

HANIOĞLU, M. Şükrü. **Preparation for a revolution: the Young Turks, 1902-1908**. New York: Oxford University Press, 2000.

HANIOĞLU, M. Şükrü. **Young Turks in opposition**. New York: Oxford University Press, 1995.

HERSCHMANN, Micael M.; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, Carlos Alberto M. (org.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

IOTEYKO, Josefa. **The Science of Labour and Its Organization**. London: George Routledge & Sons, 1919.

KANDEL, Isaac L. The International Institute of Teachers College. **Teachers College Record**, v. 24, n. 4, p. 366-373, 1923.

KORUR, A. F. **Democratic Education, the Village Institutes System in Turkey and its Art Education Component**. 177f. Dissertation. The Ohio State University, 2002.

LE BON, Gustave. *Psychologie de l'Éducation*. Paris: Flammarion, 1910.

LEIRNER, Piero. Meia Volta Volver – um estudo antropológico sobre a hierarquia militar. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

LUNA, Cristina. Os “jovens turcos” na disputa pela implementação da missão militar estrangeira no Brasil. In: **I Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa**, 2007, São Carlos-SP. Anais eletrônicos do I Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa, 2007.

MARPEAU, Benoît. **Gustave Le Bon**. Parcours d'un intellectuel (1841-1931). Paris : CNRS, 2000.

McCANN, Frank D. The Formative Period of Twentieth-Century Brazilian Army Thought, 1900-1922. **The Hispanic American Historical Review**, v. 64, n. 4, p. 737-765, Nov.1984.

MENT, David M. Education, Nation-Building and Modernization after World War I: American Ideas for the Peace Conference. **Paedagogica Historica**, v. 41, n. 1-2, p. 159-177, Feb. 2005.

MENT, David M. The American role in education in the Middle East: ideology and experiment, 1920-1940. **Paedagogica Historica**, v. 47, n. 1-2, p. 173-189, Feb-Apr. 2011.

- MONROE, Paul. **Ottoman Empire**. Diplomatic Relations with United States Regarding Education (1830-1916). New York, 110f., mimeografado.
- ÖNCÜ, Edip. **The Beginnings of Ottoman-German Partnership**: Diplomatic and Military relations between Germany and the Ottoman Empire before the First World War. 2003. 135f. Bilkent University, Ankara, 2003.
- PASSOS, Mauro. **A pedagogia catequética e a educação na Primeira República do Brasil (1889-1930)**. Seus pressupostos e suas relações. 1998. 545p. Tese de Doutorado - Universidade Pontifícia Salesiana, Roma.
- PASSOW, A. Harry. John Dewey's influence on Education around the World. **Teachers College Record**, v. 83, n. 3, p. 401-418, Spring 1982.
- PINTO, Sérgio Murillo. A doutrina Góis: síntese do pensamento militar no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 291-308.
- POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). **Inventing the Modern Self and John Dewey**. Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education. Chennai, India: Palgrave MacMillan, 2005.
- PRONKO, Marcela A. Crônica de um fracasso: Uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil. **Educação & Sociedade**, nº 66, p. 84-103, abril/99.
- REED, C. A. Near East-American Higher Education. **Teachers College Record**, v. 1, n. 1, p. 541-562, 1933.
- REISNER, Edward H. Paul Monroe, 1869-1947. *A tribute to Professor Paul Monroe (1869-1947) of Teachers College, Columbia*. **Teachers College Record**, v. 49, n. 4, p. 291-293, 1948.
- ROUQUIÉ, Alain (coord.). Os processos políticos nos partidos militares do Brasil. Estratégia de pesquisa e dinâmica institucional. *In*: ROUQUIÉ, Alain. **Os partidos militares no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- SCHWARCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SEIDL, Ernesto. A formação de um Exército à brasileira: lutas corporativas e adaptação institucional. **História**, v. 29, n. 2, p. 71-94, 2010.
- SEIDL, Ernesto. Elites militares, trajetórias e redefinições político-institucionais (1850-1930). **Revista de Sociologia e Política**, v. 16, n. 30, p. 199-220, jun. 2008.
- SVARTMAN, Eduardo Munhoz. **Guardiões da Nação**: formação profissional, experiências compartilhadas e engajamento político dos generais de 1964. 2006, 339f. Tese de Doutorado – UFRGS, Porto Alegre.
- TARMAN, Bülent. Development of Social Studies Curriculum in Turkey and John Dewey's Effect on the Modernization of Turkish Education. **International Journal of Progressive Education**, v. 7, n. 1, 2011.

As voltas que o mundo dá...

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Relatório apresentado ao Governo do estado da Bahia pelo Director Geral de Instrução, Comissionado em estudos na América do Norte. Salvador: Instrução Publica do Estado da Bahia, 1928.

TURAN, Selahattin. John Dewey's Report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. **History of Education**, v. 29, n. 6, p. 543-555, 2000.

VENÂNCIO Filho, Francisco. Contribuição norte-americana à educação no Brasil. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, n. 9, p. 229-266, 1946.

WARDE, Mirian Jorge. John Dewey through the Brazilian Anísio Teixeira or Reenchantment of the World. In: POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). **Inventing the Modern Self and John Dewey**. Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education. Chennai, India: Palgrave MacMillan, 2005, p. 203-229.

WARDE, Mirian Jorge. Circulação e enredamento de culturas: notas para uma história descomparrada da educação. In: CATRO, Cesar A.; CASTELANOS, Samuel L. V.; FELGUEIRAS, Margarida L. **Escritos de historia da educação: Brasil e Portugal**. São Luís: Café & Lápis, 2012, p. 21-34.

WARDE, Mirian Jorge. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p. 190-221, 2016.

WARDE, Mirian Jorge. Sobre o "global": duas ou três coisas que eu pensei a respeito. In: CURY, Claudia E.; VIEIRA, Carlos Eduardo; SIMÕES, Regina H.S. (Org.). **História da educação: global, nacional e regional**. Vitória: EDUFES, 2019, p. 99-129.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity. **History and Theory**, N. 45, p. 30-50, Feb., 2006.

WOLF-GAZO, Ernest. John Dewey in Turkey: An Educational Mission. **Journal of American Studies of Turkey**, n. 3, p. 15-42, 1996.

ZÜRCHER, E-J. Ottoman sources of Kemalist thought. ÖZDALGA, Elisabeth. (ed.) **Late Ottoman Society**. The Intellectual Legacy. London: RoutledgeCurzon, 2005. p. 13-26.