

Entrelaçamentos e troca cultural na história da educação:

mobilizando John Dewey no período entre guerras

Noah W. Sobe*

Tradução: Bruno Bontempi Jr.^{2**}

Resumo:

Este artigo discute as características e as deficiências das pesquisas sobre “transferência” e defende que uma abordagem de “história entrelaçada” pode ser vantajosamente aplicada para pensar as trocas culturais em história da educação. Tenta ilustrar esse método mediante o exame das interseções entre as “viagens” de John Dewey e suas ideias e os diferentes desenvolvimentos educacionais nos Bálcãs no início do século XX.

Palavras-chave:

trocas interculturais; historiografia; história global; John Dewey; Iugoslávia; teoria comparativa; transferências em educação.

* Doutor pela Universidade de Wisconsin-Madison, professor assistente do Programa de Estudos de Políticas Educacionais e Culturais da Escola de Educação da Universidade Loyola, de Chicago.

** Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). O tradutor agradece as colaborações de Vitor de Marchi e Felipe Tillier.

Entanglements and intercultural exchange in the history of education:

mobilizing John Dewey in the interwar era

Noah W. Sobe

Tradução: Bruno Bontempi Jr.

Abstract:

This article discusses the characteristics and shortfalls of “transfer” research and proposes that an “entangled history” approach can be usefully applied to thinking about intercultural exchanges in the history of education. It attempts to illustrate this method by examining the intersections between the “travels” of John Dewey and his ideas and educational developments in the Balkans in the early twentieth century.

Keywords:

cross-cultural exchange; historiography; global history; John Dewey; Yugoslavia; comparative theory; educational transfer.

Tensões entre métodos e objetos e entre pesquisadores e suas categorias de análise são endêmicas ao conhecimento histórico. Na história da educação, essas questões tornam-se particularmente críticas em torno do tópico das trocas interculturais. Quando os historiadores examinam “transferências”, “empréstimos”, “cruzamentos” e “trocas”, demarcam posições sobre como tais entidades são percebidas; que tipos de posições externas se encontram, ou não, disponíveis para os pesquisadores; assim como sobre o modo como se formam o “híbrido” e o “puro”. Para ilustrar algumas dessas questões pode-se tomar a sucinta (e crítica) narração que a historiografia da educação americana ofereceu há quatro décadas pelo notável historiador da educação Lawrence Cremin. De acordo com Cremin, esta tem sido a narrativa-padrão sobre o desenvolvimento das instituições educacionais nos Estados Unidos:

Os colonizadores vieram da Europa trazendo uma variedade de posturas sobre a educação; em geral, o atraso reinava soberano, exceto na Nova Inglaterra, onde as escolas haviam sido inicialmente erguidas para aniquilar Satã, o velho enganador. Essas escolas da Nova Inglaterra destinavam-se a se tornar o fundamento sobre o qual o sistema público de educação deveria mais tarde ser erigido. Ao final do século XVIII, torna-se patente que os modos europeus não estavam funcionando e que a nova nação precisaria de outro tipo de educação para poder nutrir e perpetuar o seu distintivo modo de vida. Seguiram-se diversos esforços para popularizar o ensino, tais como as escolas dominicais, infantis, lancasterianas, porém, nenhum se mostrou adequado às necessidades da sociedade que emergia. Eis que Horace Mann, Henry Barnard, John Pierce e outros lançaram uma grande cruzada pela educação pública, na qual as forças do progresso enfrentaram as forças da reação por mais de uma geração. Por volta de 1860, o conflito estava vencido, exceto no Sul, isto é, onde a vitória teria de esperar a regeneração conduzida pelos filantropos do Norte em fins do século XIX. Por conseguinte, a história é a do refinamento, melhoria e extensão da educação pública em resposta às condições de uma civilização democrático-industrial [Cremin, 1970, p. x].

O objetivo dessa referência não é o de mais uma vez sublinhar o truísmo de que os historiadores acomodam seus objetos de investigação e quadros interpretativos às circunstâncias e preocupações de seu próprio tempo. Antes, a precisa caricatura de Cremin – que poderia ainda ser usada para caracterizar certas apresentações da história da educação nos Estados Unidos em manuais – ajuda-nos a focar a atenção nos modos como noções tais como autoctonismo, propriedade e enraizamento vinculam-se a ideias de progresso e modernidade, assim como a uma noção de “sociedade” como domínio singular, coextensiva a um território nacional e abrangendo uma população descontínua e isolada, mesmo sendo ao mesmo tempo diversa e estratificada¹. Embora no caso da história da educação escolar nos Estados Unidos haja um interesse crescente em trazer à cena trocas globais sob modos mais nuançados e superar o provincianismo das abordagens centradas no Estado-nação, muitos desses trabalhos ainda operam com o que eu caracterizaria como “paradigma da transferência”. Neste artigo, discuto as características e as deficiências das pesquisas sobre “transferência” e defendo que uma abordagem de “história intrincada” pode ser vantajosamente aplicada para pensar trocas culturais em história da educação – algo que tento ilustrar mediante um exame das interseções que se podem encontrar entre as “viagens” de J. Dewey e suas ideias e os diferentes desenvolvimentos educacionais nos Bálcãs no início do século XX.

Como sugere o esquema de Cremin, um modo de contrastar a educação puritana da Nova Inglaterra no século XVI com a reforma da escola pública do século XIX é caracterizar a primeira como provisória, insustentável “semi-naturalização” dos modelos europeus de educação. Nessa visão, o movimento de reforma da escola pública elementar teria sido mais propriamente afinado com as necessidades e circunstâncias do

1. Atualmente o campo da sociologia pode parecer, por vezes, inundado de críticas a esses tradicionais conceitos centrais; acredito que Nikolas Rose (1999, 2007) ofereça uma das mais incisivas observações sobre como racionalidades políticas alteram-se ao longo do tempo e como nossas ferramentas e esquemas analíticos também precisam mudar.

“mundo novo”². Para uma interpretação como essa é preciso não tomar as reformas da escola pública elementar como tendo surgido de maneira endógena. Reformadores notáveis como Calvin Stone e Horace Mann realizaram propaladas viagens de estudos à Europa. Entretanto, aplicando o ponto de vista da “transferência” pode-se argumentar tanto que aquilo que os reformadores tomaram de empréstimo foi adequadamente adaptado, como que a lição ou o exemplo estrangeiro foram subsumidos no discurso reformador doméstico e funcionaram como estratégias de legitimação ou de “escandalização” (para usar a linguagem proposta pelo especialista em educação comparada Gita Steiner-Khamsi, 2002)³. Ambas as alternativas deslocam as intervenções e ações da elite de reformadores para o primeiro plano, e ambas as leituras iluminam o que, inspirando-se em Michael Werner e Bénédicte Zimmermann (2006), poderíamos considerar como sendo as quatro limitações da pesquisa sobre conexões interculturais derivadas de um quadro de referência de transferência.

Em primeiro lugar, estudos sobre transferência tendem a assumir pontos fixos de saída e chegada. O quadro exclusivamente diacrônico (isto é, a análise de algo concebido como um processo que se desenrola no tempo em estágios concretos e absolutamente discerníveis) pode significar, por exemplo, que os métodos monitoriais do início do século XIX, associados a J. Lancaster e A. Bell são analisados apenas como se tivessem partido de um ponto central coerente e chegado a distintos contextos como se fossem uma reforma pedagógica variegadamente “recebida”. Embora essa estratégia possa oferecer um melhor conhecimento sobre como a educação muda ao longo do tempo, arrisca-se com ela a obscurecer a complexidade das conexões e entrecruzamentos que engendram certas formas culturais e padrões sociais, e não outros. Pensa-se, por exemplo, na tendência dos estudos coloniais de saírem do esteio exclusivo de uma mítica dinâmica “centro-periferia”, em vez de

2. Ver, em parte, Tyack (1967, p. 5).

3. Uma terceira alternativa, é claro, é ver Horace Mann tomar inspiração na Prússia como uma perversão dos ideais democráticos americanos. Ver, por exemplo, Gatto (2001).

buscarem meios de dar conta das múltiplas redes de relações (assim como da natureza multidirecional dessas relações)⁴. No estudo da educação comparada anglo-americana permanece forte o desejo de modelar as partidas e chegadas das transferências educacionais (cf. Phillips & Ochs, 2004; Rappleye, 2006). Deixando de lado questões de teoria geral nas ciências sociais, os quadros rígidos de referência limitados por um estrito paradigma de transferência não servem perfeitamente às preferências gerais dos historiadores por narrativas complexas e de complexidade crescente, explicações muito elaboradas e conclusões experimentais

Em segundo lugar, as categorias analíticas usadas no estudo de uma transferência (por exemplo, “adaptação”, “translação”, “origem”) são frequentemente consideradas invariáveis. A historicidade desses mesmos conceitos escapa à análise, podendo haver uma irônica reintrodução das perspectivas nacionais. Eu diria que as ferramentas conceituais usadas para discernir o quanto algo se “adapta” a uma determinada situação representa um grande ponto cego. Parece suficientemente claro que a noção de “adaptação” tenha potenciais implicações de darwinismo social, mas talvez valha a pena mencionar o *corpus* de conhecimentos da botânica, zoologia e medicina, criado ao longo do século XIX, em torno das questões de aclimação. Como mostra o trabalho de Michael Osbourne, juntamente com a etnografia as ciências da aclimação foram cruciais apêndices dos projetos coloniais e imperiais, interessados que eram pelo modo como os organismos poderiam ser removidos com sucesso de um clima para outro. Isso tudo respondia ao interesse de otimizar as iniciativas de reorganização econômica e administração social que eram partes e parcelas do projeto colonial (Osborne, 1994, 2000). A “teoria da aclimação” tornou-se uma *idée fixe* (em francês no original) no campo da educação comparativa, devido, em grande parte, à persistente reciclagem das injunções do antigo comparativista inglês, Michael Sadler, em 1902, de que os reformadores da educação,

4. Ver, por exemplo, Steinmetz (2007) e Stoler (2006). A esse respeito, é muito instrutivo o trabalho de Serge Gruzinski (2002) sobre as múltiplas trocas culturais mobilizadas nos contatos coloniais europeus.

Vagam prazerosamente entre os sistemas educacionais do mundo, como uma criança que anda pelo jardim, e colhem uma flor... e presumem que se espetarmos o que tivermos apanhado no solo de casa, haveremos de ter uma planta viva [Bereday, 1962]⁵.

Ironicamente, portanto, a despeito de sua expressa sensibilidade e seu interesse pelas características singulares dos diferentes “contextos”, os estudos de transferência sempre se fragilizam pela relutância em historiar e desestabilizar suas categorias analíticas.

Em terceiro lugar, mesmo que em princípio os estudos de transferência sejam projetados para romper o isolamento da pesquisa centrada na nação, por mostrar interconexões, interdependências e a permeabilidade das fronteiras, o seu resultado pode ser mesmo o de reificar e reintroduzir referências nacionais. O paradigma da transferência, como foi visto anteriormente no substantivo juízo de Cremin, pode tautologicamente inserir o enquadre nacional como se as demandas de progresso e avanço de algum modo requeressem (na mitologia, e não na prática) que um dado sistema educacional necessariamente possuísse um caráter singular e “nacional”⁶. Mesmo considerando os modos como o lancasterianismo foi “importado” para os Estados Unidos e dando crédito à importância que ele possa ter tido na mudança geral das estratégias de ensino de individuais para simultâneas, o gesto analítico de “internacionalizar” a narrativa histórica é consideravelmente fragilizado quando uma prática ou teoria educacional em circulação é vista – como ocorre frequentemente – como se viesse ao encontro de um “distintivo modo de vida” ou de dadas “necessidades” de uma determinada “sociedade emergente”.

Muito do que foi mencionado poderia ser intitulado como que Werner e Zimmermann denominam “deficiência de reflexividade”, que caracterizaria muitas pesquisas de transferência (Werner & Zimmermann, 2006, p.

5. Ver também Sadler (1907, p. 595).

6. Em minha opinião, as mais consistentes e cativantes críticas da presumível distintividade dos padrões educacionais nacionais vêm dos sociólogos neoinstitucionais. Ver, por exemplo, Ramirez e Meyer (2002).

36). De todo modo, como uma quarta área de limitação vale mencionar a dificuldade que têm os paradigmas de transferência em reconhecer e analisar “cruzamentos em X”: os recíprocos, reversíveis e múltiplos vetores de movimentos e trocas. Embora haja ocasiões em que as interações sejam estritamente bilaterais, é provavelmente mais frequente o caso em que trocas e empréstimos/circulações culturais ocorrem dentro de densas teias de relações. A multiplicidade e complexidade das redes em que pessoas e ideias viajam nem sempre se prestam a análises bilaterais e diacrônicas de transferência.

A fim de tentar lidar com algumas das deficiências mencionadas, irei agora elaborar uma abordagem de “histórias entrelaçadas”, que procura colocar o fenômeno da interação no centro da análise. O restante deste artigo discute as trocas culturais que emergiram quando “John Dewey” e ideias deweyanas circularam pelo recentemente criado Estado da Iugoslávia nos anos de 1920 e 1930. O filósofo americano, famoso por ter fundado a Escola Laboratório em Chicago e que lecionou por vários anos na Universidade de Columbia, nunca palestrou na Iugoslávia, muito embora seus escritos tenham sido traduzidos e tenham penetrado no discurso pedagógico iugoslavo de modos fascinantes e imprevistos. Dewey pode também ser considerado uma “persona conceitual” (Deleuze & Guattari, 1994) – um, na multidão de pensadores da educação de status icônico que povoam a literatura pedagógica pelo mundo e em torno de quem um alicerce comum de projetos modernizadores poderia se basear. Trato aqui do “Dewey iugoslavo” como uma figura local particular (e variegada), e não como um mero simulacro do “original”. Nesse particular, sigo o trabalho de Thomas Popkewitz, que sugere que os escritos de Dewey devam ser tratados como se incorporassem “um conjunto particular de conceitos e interpretações sobre o mundo e o ser que não é simplesmente o de Dewey” (Popkewitz, 2005, p. 6). Embora haja considerável valência no modo como Dewey é “visto” pelo mundo, também é evidente que Dewey não funciona como um significante vazio, para o qual qualquer significado possa ser apostado. Popkewitz sugere que o trabalho de Dewey deva ser visto como a incorporação de três principais teses culturais: (1) a noção de que o indivíduo é um agente de mudanças

com “responsabilidade pelo progresso pessoal e coletivo”; (2) a prática de ordenamento e cálculo de tempo – predominantemente inscrevendo o futuro no presente – com o objetivo de controlar esta ação; (3) a recolocação da ciência como método da vida cotidiana, menos para dar a certeza da Fé do que para ser uma ferramenta para a efetivação de planos de operação” (idem, ibidem, pp. 16-25). Ação, domínio do tempo e ciência não são, no esquema de Popkewitz, “variações de um mesmo tema.” Antes, envolvem diferentes configurações – configurações culturais que tanto relacionam identidades coletivas com individualidades, como incluem outros conhecimentos e práticas culturais para modelar a modernidade e o ser “moderno”.

No que se segue meu ponto de partida é buscar trocas, interseções e entrecruzamentos entre John Dewey e a Iugoslávia no período entre as grandes guerras. Primeiramente, discuto as outras figuras que cruzaram e “trocaram” ideias com Dewey quando este circulou pela Iugoslávia. Em seguida, continuo focando os entrelaçamentos e examinando os textos servo-croatas que introduziram Dewey na literatura pedagógica iugoslava.

Dewey nas prateleiras da Iugoslávia⁷

O pedagogo iugoslavo Salih Ljubunčić, informando sobre o avançado estado da educação na Tchecoslováquia em 1934, disse o seguinte sobre a literatura educacional tcheca:

Em suas resenhas, livros e palestras alguns pedagogos estrangeiros são mencionados. Uma coisa é característica, entretanto: os pedagogos germânicos são bem pouco mencionados, não importando se são austríacos ou alemães. Em vez disso, enfatizam-se Tolstoi, J. Dewey, M. Montessori e outros [Ljubunčić, 1934, pp. 52-53].

7. O material desta e das duas seções seguintes deste artigo foi apresentado em Sobe (2008). Esse material foi re-editado e traduzido com permissão.

Nessa breve afirmação, que dispõe “J. Dewey” ao lado de outras figuras de destaque pode-se quase literalmente vislumbrar uma prateleira na biblioteca itinerante⁸ que circulou e reuniu Dewey na Iugoslávia. O fato de Dewey ter sido mencionado por um iugoslavo especialista em pedagogia, como indicação de que os tchecos estavam judiciosamente dando as costas aos germânicos, mostra claramente como a assimilação de Dewey na Iugoslávia teve lugar em um campo de múltiplas trocas culturais. As relações entre as nações eslavas da Europa Central e Europa Oriental foram capitais. Uma solidariedade pan-eslava diante desse “outro” germânico foi um dos principais aspectos da grade pela qual Dewey foi pensado entre os iugoslavos. O arrolamento de Dewey, visto anteriormente, coloca-o em meio a uma multidão de pensadores de status icônico similar. Referências a pensadores *en mass* [em francês, no original], assim como na mencionada ênfase tcheca em “Tolstoi, J. Dewey, Spencer, M. Montessori e outros”, exercem uma função de credenciamento, de trazer figuras globais às particulares relações locais. Seria um erro, entretanto, ver neste fenômeno um mero jogo semiótico. Embora seja provável que listagens como essa possam ser encontradas pelo mundo em muitos contextos, há nesta uma especificidade que prova ser possível escavar historicamente o particular “J. Dewey” encontrado no texto iugoslavo de 1934. Não é fortuita a presença de Tolstoi como um de seus companheiros de prateleira; a disposição tcheca para essa coleção de “pedagogos estrangeiros” não é, do mesmo modo, acidental.

As interações com a Tchecoslováquia foram uma parte central da modernização reflexiva da criança, do professor e da escola na Iugoslávia⁹. Era uma “modernidade” singular, ainda que certas noções de ação e de subjetividade tenham sido por meio dela globalizados. O livro de Salih Ljubunčić sobre a escolarização e a educação na Tchecoslováquia baseou-se em um tempo considerável de observação direta da educação tcheca, mas rapidamente evoluiu para uma viagem de estudos de duas semanas àquele país. Em 1933, Ljubunčić liderou um grupo de trinta professores iugoslavos

8. Tomo emprestado esse conceito de Marc Depaepe.

9. Para uma discussão mais extensa desse tópico, ver Sobe (2008).

em uma excursão a Zagreb, Viena, Bratislava e partes da Tchecoslováquia (Olín, Brno, Pardubica, Hradec Kralovy e Prague), onde tiveram acesso a importantes inovações educacionais (Ljubunčić, 1933). Um preconceito contra as influências educacionais germânicas atravessa o texto e aparece em todo o itinerário da viagem de estudos. Tendo passado por Viena, o grupo visitou escolas criadas por tchecos que viviam na cidade. Em relatório publicado no periódico de professores, escrito em língua eslovena, um dos participantes da viagem-estudo de Ljubunčić, de 1933, descreveu a visita à escola Comenius em Viena e observou: “para começar, sentimos a hospitalidade eslava no meio dessa existência como estrangeiros, que nos aqueceu” (Debenak, 1933, pp. 10-11). Essa escola não era só um lugar em que os visitantes iugoslavos se sentiram particularmente bem-vindos, mas a que consideravam como uma das mais modernas construções da cidade. O caráter avançado das escolas tchecas em Viena, a antiga capital dos Habsburgo, era para os iugoslavos uma afirmação da perseverança nacional. O itinerário vienense da viagem de estudos iugoslava aponta para uma das condições que conduzem ao interesse iugoslavo particularmente forte pela Tchecoslováquia, a de que os dois países eram entendidos como se compartilhassem um “destino histórico” similar. Ambas eram “jovens” nações recém-independentes, que haviam em parte emergido do desmantelamento do Império Austro-Húngaro com o fim da Primeira Guerra Mundial. Esse momento era referido com frequência na literatura iugoslava como uma restauração da independência que fora negada durante o período de controle dos Habsburgo – e adicionalmente, pelos iugoslavos otomanos. Na introdução ao seu estudo sobre a Tchecoslováquia, Ljubunčić (1934, p. 5) culpava os iugoslavos por “não olharem para além das fronteiras da pedagogia austríaca e alemã”. Com sua independência os iugoslavos deveriam agora se interessar por romances (franceses e italianos) e pela pedagogia anglo-saxônica (inglesa e americana)”, escreveu. A Tchecoslováquia havia com sucesso se libertado dessas influências e estava gozando propriamente sua independência nacional, como indicava sua particular estante, na qual “J. Dewey” fora encontrado em 1934.

Ao lado da temporalidade compartilhada pelos dois povos que viam um momento de libertação nacional, ou no presente pós-colonial,

tchecos e iugoslavos compartilham um conjunto de afiliações eslavas. Servo-croata, tcheco e eslovaco são idiomas linguisticamente correlatos, formam parte de um grupo que também inclui o polonês, o russo, o búlgaro e o bielorusso.

As afinidades eslavas ajudaram, por exemplo, a fazer da Tchecoslováquia o destino mais comum dos viajantes iugoslavos no período entre guerras. Tchecos eram “nossos irmãos do norte” e a Tchecoslováquia era vista como “o mais avançado país eslavo”. Essa construção cultural da familiaridade eslava suavizou o caminho para que a Tchecoslováquia aparecesse aos iugoslavos como um modelo acessível de modernidade. Em seu texto sobre a educação tcheca, Ljubunčić apontou a pronunciada influência americana em pedagogos tchecos, tais como Vaclav Příklad, Stanislav Vrána e Jan Úher. Ele foi ainda mais longe ao sugerir que um dos avanços encontrados na América poderiam ser levados à Iugoslávia, mirando-se na Tchecoslováquia. Uma resenha do livro em *Učitelj (Professor)*, o mais proeminente periódico educacional iugoslavo no período entre guerras, apontou que, em sua conclusão, mais uma vez o sr. Ljubunčić indicou “as características eslavas, ou mais especificamente, as características tchecas de todo esse movimento, que, em verdade, recebe a influência dos pedagogos americanos”. Além disso, o autor espera que “o humanismo eslavo espiritualize a cultura prática americana e tcheca, e que a escola tcheca reformada esteja na Tchecoslováquia acima de tudo” (Učitelj, 1934, pp. 243-246).

O eslavo era considerado, como se pode ver, como tendo o potencial de preservar um grau de legitimidade local e autenticidade nacional diante das modernas influências americanas na esfera educacional. Há, ainda, uma intimação clara no comentário de Ljubunčić, de que os próprios eslavos tinham algo a oferecer à América. O encantamento sugerido na ideia do humanismo eslavo tendo o potencial de espiritualizar a América é alusivo a outras discussões contemporâneas da “alma” ou “espírito” eslavo como um aspecto condutor e motivador da realidade. A espiritualização da pedagogia americana aqui invocada pode ser vista como uma proposta para o “encantamento” da reforma educacional; um gesto em direção a fundar e consagrar finalmente os alicerces ontológicos e

epistêmicos da atividade e do pensamento nos encantamentos espirituais que o mundo oferecia.

A encarnação iugoslava de “J. Dewey” pela Tchecoslováquia não era um gesto errático. Na prateleira em exame Dewey foi associado a um compromisso para com a distintividade étnica dos eslavos. A cultura prática da ação que o trabalho de Dewey prognosticava havia sido retrabalhada de acordo com as “características eslavas”. Não se deve, entretanto, pretender que essas características eram noções culturais estáticas que a priori precediam o texto de Ljubunčić. É evidente que nos escritos de Ljubunčić – por exemplo, na descrição da hospitalidade eslava – que a “filiação eslava” que sustentava a compatibilidade da Tchecoslováquia como modelo para estudo dos iugoslavos vinha sendo culturalmente construída pelas mesmas viagens e interações, e por esses textos. O posicionamento de Dewey por Ljubunčić como influência meritória na Tchecoslováquia conectava-se à imagem dos eslavos como uma forma de encantamento. Essa conexão com os eslavos significava não só que Dewey fora agregado às tradições locais e regionais, mas que o Dewey iugoslavo de fato detinha o potencial de apoiar e manter a fabricação de tradições como uma fonte de encantamento.

A importância cultural dos eslavos na Iugoslávia de entre guerras ajuda a explicar a proximidade de “J. Dewey” e “Tolstoi”. O novelista russo e pensador Leon Tolstoi havia gerido escolas experimentais nos anos de 1890, sendo Yasnaya Polyana a mais famosa, onde desenvolveu programas “direcionados aos alunos”¹⁰, a que escritores iugoslavos sempre se referem como “ensino livre”. Especialistas como Sergei Hessen (russo emigrado que diversas vezes se fixara em universidades alemãs, tchecas e polonesas, e de quem circularam largamente na Iugoslávia nos anos de 1920 e 1930 trabalhos de educação comparada sobre escolas soviéticas e americanas) apontou as consideráveis semelhanças entre os dois homens (Nowacki, 1973). Mais do que o fato de terem compartilhado o compromisso de gerir escolas experimentais, o foco nos escritos de Dewey sobre a “vida” da criança e sobre a educação como modo de

10. Ver Blaisdell (2000).

vida poderiam ser vistos como portando uma estreita semelhança com a noção de “vida” de Tolstoi. Colocar Tolstoi na mesma prateleira de Spencer, Montessori e Dewey levou Tolstoi a comunicar-se com eles, e colocá-lo na mesma classe de outras personagens que circularam internacionalmente. A presença de um herói eslavo na prateleira com Dewey era, assim, outro modo pelo qual uma construção cultural do eslavo se entrelaçava na composição do Dewey iugoslavo.

Embora na lista de pedagogos estrangeiros na Tchecoslováquia feita por Ljubunčić Dewey seja enfaticamente separado de quaisquer escritores germânicos, isso não ocorre em todos os casos. Em outras obras iugoslavas, Dewey é estreitamente associado a Georg Kerschensteiner. Entretanto, Dewey é tipicamente apresentado como uma figura maior nessa relação¹¹. Nos fluxos e redes que entrelaçaram Dewey e Kerschensteiner na Iugoslávia, o filósofo americano estava solidamente em vantagem. A visão de atividade de Dewey aparece assim no mapa cultural iugoslavo como se estivesse inserindo uma conexão (como uma influência formativa) para a teorização pedagógica do trabalho e da educação manual e vocacional. Quando os pedagogos tchecos ocuparam-se da América, os escritores iugoslavos enfatizaram o quanto “América” era “naturalizada” e retrabalhada para ficar de acordo com o “tcheco” e o “eslavo”. Isso não ocorreu nos casos em que iugoslavos destacaram as maneiras como os pedagogos germânicos ocuparam-se da América. Tal como foi apresentado pelos iugoslavos, o Dewey que viajou na mesma prateleira que Georg Kerschensteiner não havia sido germanizado. Em vez disso, a representação cultural foi a de um movimento pedagógico germânico que devia tributos à América, mais do que uma consciente apropriação da América. De todo modo, como circulou de modos diferentes em cada uma dessas órbitas, Dewey ajudou a teorizar “trabalho” para os educadores iugoslavos por meio de suas ideias sobre a ação e seu lugar como princípio de ordenamento no pensamento e nos processos educativos. Na Iugoslávia, Dewey apareceu, por um lado, como uma figura moderada cujo pragmatismo americano poderia explicar

11. Para mais discussões a respeito, ver Sobe (2008, pp. 78-84).

legitimamente certas teorias pedagógicas germânicas; por outro lado, como uma figura cujas ideias sobre cultura prática e ação prática foram consideradas extremamente contributivas para uma “naturalização”, que nesse caso foi entendido como a “espiritualização” que se poderia esperar que ocorresse quando os tchecos (e por extensão, os iugoslavos) trouxessem “J. Dewey” para o mundo “eslavo”.

Traduzindo Dewey para o servo-croata

Nos anos de 1920 e 1930, os trabalhos do especialista francês em educação, Edouard Claparède, foram particularmente significativos na penetração dos escritos de Dewey na Iugoslávia. Assim como o Dewey conceitual que apareceu na Iugoslávia, o que apareceu em comentários textuais foi também uma construção local particular. Claparède foi uma parte importante dessa construção, provavelmente, como um dos mais amplamente circulados e influentes dentre os interlocutores de Dewey no país. Por causa de sua estatura como renomado especialista em psicologia na Universidade de Genebra e fundador do Instituto Rousseau, Claparède era, por si mesmo, uma persona conceitual de estatura internacional. A questão primordial aqui, entretanto, é a embalagem de Dewey por Claparède. Claparède foi um condutor para a chegada dos escritos de Dewey na Iugoslávia – um “envelope” que afetou o modo como os “conteúdos” foram lidos. O que Claparède ofereceu foi um esquema para pensar em Dewey. Esse foi um esquema, como se nota, que apoiou o “eslavo” como um objeto de conhecimento de significado dado e orientado para a atividade na formação da educação Iugoslava. A contribuição-chave de Claparède para fazer o Dewey iugoslavo inteligível era pensar nos encantamentos e desencantamentos que foram alcançados no fazer-se dos sujeitos modernos, escolas modernas e modos de vida modernos.

Na Iugoslávia, Claparède foi discutido como um notório defensor do *child-study* e um pioneiro da pedagogia experimental. Ele viu na pedagogia de Dewey três elementos primordiais: no esquema de Claparède, as ideias educacionais de Dewey eram antes de tudo “*genéticas*”, o que

significa dizer que a educação não ocorre vinda de fora, mas de dentro da criança. Em segundo lugar, a pedagogia de Dewey poderia ser vista como “*funcional*”, o que significava que as atividades escolares eram um instrumento de desenvolvimento espiritual que levassem em conta o presente e o futuro. Em terceiro lugar, era “*social*”, o que significava que preparava o indivíduo para desempenhar um papel produtivo na sociedade ampla. A esquematização de Dewey apareceu pela primeira vez em 1913, na introdução de uma coleção de artigos de Dewey traduzidos para o francês (Claparède, 1913). O ensaio de Claparède foi publicado também em servo-croata, em 1918, em um periódico, e novamente em 1920, como um panfleto (Klapared, 1920) em uma série de publicações sobre pedagogia editadas por Milan Šević, o diretor da faculdade de pedagogia da Universidade de Belgrado. O mesmo ensaio de Claparède sobre Dewey reapareceu em 1930, quando uma suma de duas páginas foi publicada no jornal *Ucitelj* (Dirić, 1930). *Graças às amplas circulações e recirculações dos textos de Claparède, pensar em Dewey como se oferecesse uma pedagogia genética, funcional e social adentrou à Iugoslávia.*

[Deve-se notar que Iugoslávia não foi o único país eslavo da Europa central e oriental a tomar contato com Dewey por meio de Claparède. O ensaio de Claparède também era frequentemente citado na Tchecoslováquia. Especialmente à luz das percepções anteriormente vistas, é muito interessante descobrir que em seu livro de 1930, sobre a educação nos Estados Unidos, Jan Úher dedicou-se, ao menos parcialmente, a explicar as ideias educacionais de Dewey para seus leitores tchecos pelo esquema apresentado no ensaio de Claparède (Úher, 1930, pp. 103-106). Esse recurso a Claparède não é particularmente surpreendente, exceto pelo fato de o livro de Úher ter sido expressamente escrito depois e com base em suas viagens de estudo aos Estados Unidos.]

No esquema conceitual de Claparède, os aspectos *genéticos* da filosofia educacional de Dewey diziam respeito a suas ideias sobre o desenvolvimento e sobre como o professor deveria responder aos desejos e interesses das crianças. O que Dewey oferecia, de acordo com Claparède, era um “entendimento dos interesses [das crianças] com um sintoma

genético” e um modo pelo qual “podemos seguir a natureza da criança”¹². Pode-se notar de passagem que a noção de desenvolvimento elaborada por Dewey, por exemplo, em *Democracia e educação*, difere bastante da concepção de um desenvolvimento genético que pudesse ser nutrido e monitorado seguindo-se as expressões dos interesses das crianças. O ponto fundamental para os objetivos desta análise é que essa última ideia percorreu a Iugoslávia como uma apresentação autorizada de Dewey. A leitura claparédiana de Dewey, de fato, põe uma ênfase extremamente forte na centralidade da educação na criança, em “genética” – uma ênfase que parece ter sido preferencialmente adotada na Iugoslávia.

Em sua tradução para o servo-croata, o ensaio de Claparède foi prefaciado por uma introdução escrita por Milan Šević, que indica como os encantamentos e desencantamentos estavam presentes em seu pensamento sobre educação e suas dimensões “genéticas”. Apresentando os conceitos de Claparède/Dewey aos quais seus leitores estariam prestes a ser expostos, Šević opinou: “todos têm certo capital em suas aspirações e impulsos, que devem ser perseguidos a fim de avançar”. E continuava: “o problema da educação é este: descobrir esse capital” (Šević, 1920, p. 4). Com essa afirmação Šević ligava a categorização genética de Claparède a uma teoria do progresso, um “avanço”. Esse “capital” estaria oculto na criança. O estudo da criança [*child-study*] poderia revelar algo deste capital genético e uma pedagogia centrada na criança o poderia alimentar. Ainda, embora o “capital genético” fosse algo considerado nato na criança, ele não era estático. Os iugoslavos leram por meio de Claparède que, para Dewey, a mente não era um sistema estático, mas um processo dinâmico. Essa “genética” tinha desse modo, não o caráter de um determinismo a priori, mas o de um material apropriado e “natural” para ser trabalhado pelos educadores. Os desencantamentos de um modo científico de pensar e agir tomaram forma ao buscarem as aspirações e interesses das crianças e educarem-nas por meio deles. Mediante pesquisa no campo da pedagogia experimental e em institutos como o Instituto Rousseau, de Claparède, os cientistas da educação poderiam estudar

12. Esses excertos foram traduzidos do servo-croata (Klapared, 1920).

cuidadosamente os interesses e as atividades das crianças como formas sintomáticas da natureza infantil. A entidade “natural”, “genética” tão bem alojada no interior da criança era, entretanto, o objeto denegado da ciência e uma “coisa” indefinível a que se atribuía uma intencionalidade encantada. Quanto a isso, parece haver conexões entre as ideias de Claparède sobre o “genético” e do vitalismo de Henry Bergson¹³, com a natureza interior, genética, da criança, servindo como um “*élan vital*” [em francês no original]. Graças à categorização de Claparède, a abordagem moderna para ensinar e pensar a respeito dos interesses da criança que circulou, associada a Dewey pela Iugoslávia, era a que construiu encantamentos e desencantamentos em gestos relacionados. E, por analogia, o “eslavo” poderia ser, de modo similar, entendido como um espírito interior e motivador, que precisava ser encontrado pelos eslavos.

Os aspectos funcionais da pedagogia de Dewey eram compatíveis com uma psicologia funcional que, para Claparède, guardava a promessa de renovar a psicologia associacionista com um entendimento da consciência como menos estática e mais afinada à adaptabilidade ao ambiente, no sentido darwinista. Como foi mencionado, Claparède enfatizava a dinâmica como oposta às representações estáticas da mente, que era uma ênfase que correspondia à visão do homem como unidade com integridade funcional em adaptação a suas necessidades e a seu ambiente. As atividades da criança eram um tópico importante a esse respeito, e Claparède apontou que os educadores precisavam ter certeza de que a atividade e o trabalho da criança estivessem de acordo com suas “necessidades internas” (Klapared, 1920, p. 23). Como “funcionais”, as atividades da criança teriam assim o potencial de fornecer uma superfície para intervenções pedagógicas. As conexões entre psicologia funcional, Dewey e o movimento da escola do trabalho de Kerschensteiner foram apontados em um *survey* iugoslavo, especialmente comissionado da educação tcheca, que foi publicado em servo-croata em 1938. Em uma passagem que capta muitos dos temas previamente discutidos nesse capítulo, um inspetor escolar eslovaco chamado Franjo Musil

13. Claparède estava familiarizado com a obra de Bergson, ainda que questionasse algumas de suas posições (Tröhler, 2005).

explicava a leitores iugoslavos o desenvolvimento histórico da didática tcheca. A história de Musil era notadamente similar ao que disse Salih Ljubunčić sobre a prateleira de livros de “Tolstoi, J. Dewey, Spencer, M. Montessori” anteriormente mencionada. De acordo com Musil, até 1918 as pedagogias alemãs e austríacas haviam sido empurradas sobre uma Tchecoslováquia que, com a independência pós-1918, era capaz de escolher mais livremente o que melhor servisse a suas necessidades educacionais. O movimento da escola livre, que enfatizava “métodos ativos” e eclipsava o “aprendizado passivo” de informação (como sob o antigo regime) era visto por Musil como tendo sido formado “sob influência de estudos em psicologia funcional, que libertava as crianças para se desenvolverem por meio de um conjunto de atividades que aperfeiçoassem suas inclinações”. Isso levava, como ele apontava, à organização da educação em torno de “centros de interesse da criança”. A prateleira de Musil, de líderes pedagogos nessa área, incluía “Montessori, Decroly, Claparède e, em particular, Dewey”. Na viagem dessa biblioteca à Iugoslávia, pode-se apontar que a teorização de atividade de Dewey foi tomada como um conceito-chave, garantindo o foco no trabalho da criança. Musil afirmava que este impulso tinha mesmo levado ao estabelecimento de “trabalho manual educativo”, sendo estabelecido como uma matéria escolar requerida para os meninos na Tchecoslováquia (Musil, 1938, p. 28). Mais uma vez Dewey viajou na Iugoslávia em companhia de Kerschensteiner. Aqui, ele também se fez acompanhar de Claparède e da psicologia funcional, e figura como uma profética promessa de redenção social mediante o trabalho pedagógico centrado na atividade da criança.

Os aspectos *sociais* da pedagogia de Dewey estavam, na visão de Claparède, impregnadas em todas as ideias de Dewey. Ele aponta que Dewey respondia às sociedades contemporâneas (“as novas condições de nossa nova civilização”), em que crianças eram restringidas de muitas das ocupações naturais que outrora foram adequadas para “desenvolver o instinto social”. No ensaio, Claparède sugeria uma ampla *preocupação* com a anomia, ao mencionar a perda da vida familiar e o fenômeno do trabalho dos pais fora de casa, significando que as crianças não eram obrigadas a trabalhar ou fazer suas tarefas. Claparède concluía que apenas

a escola poderia ordenar a vida social contemporânea. E, em direção a esse fim, recorreu ao conceito de Dewey de “escola como uma pequena comunidade”. Recorreu também a Kerschensteiner e à noção de trabalho manual como “o melhor tipo de tarefa para o trabalho cooperativo interpessoal” e ao “trabalho em comunidade” (Klappared, 1920, p. 25). como estratégias educacionais que poderiam redimir a sociedade. Milan Šević, em sua introdução à obra de Claparède, também se dedicou à questão sobre o que permitiria às pessoas viverem juntas. Ele tomou de empréstimo o conceito de desenvolvimento coletivo da responsabilidade individual e da razão saudável, de Claparède e Dewey, como traço característico da vida social produtiva na contemporaneidade. A esse respeito, tanto para Šević como para Claparède, um dos pontos centrais sobre Dewey não era apenas que ele pensava tais coisas, mas que as levava à frente – uma observação já discutida aqui. Eram oferecidas ações práticas e uma ação de re-estruturação humana, visando ao objetivo de reparar a sociedade e levá-la adiante como uma bem-sucedida empresa humana.

A teorização da “ação” atribuída a Dewey na tradução para o servo-croata foi, como foi visto, vinculada a um moderno modo de vida organizado em coerência com a independência individual, a autossustentação, o autogoverno. O ser moderno que poderia ser vislumbrado e fabricado mediante o uso pedagógico apropriado do trabalho, atividades e interesses da criança, era constituído por meio de suas próprias ações. Esse modo de agir era tanto um fazer como um modo de vida, porquanto a ação ligada a interesses/curiosidade/disposições gerava princípios de reflexão e critérios para avaliar o conhecimento. Na fabricação iugoslava de Dewey como persona e no comentário textual de sua obra, a “atividade da criança” era vista como promovendo a base sólida para uma confiável intervenção no indivíduo e para reconstituição do social como um domínio de interação e mutualismo. Além disso, sua atividade foi encantada com uma finalidade condutora e desencantada nas ações educacionais dos reformadores, orientadas para o progresso, que se adaptavam a um conjunto de funções e responsabilidades adotadas. Teorizando a criança ativa e atuante de Dewey através do “eslavo” significaria que a intencionalidade da ação poderia ser dessacralizada, desencantada e

implantada na sociedade – e poderia ser ao mesmo tempo naturalizada e re-encantada ao ser implantada na espiritualização de uma “genética eslava”, individual e social.

Conclusão

As seções anteriores procuraram exemplificar os usos de uma abordagem de “história entrelaçada” na história da educação. Em lugar de um paradigma diacrônico de transferência, que se centra no trânsito de uma dada prática ou teoria de um contexto para outro, tentei mostrar como as múltiplas camadas de análises e um olhar analítico profundamente focado na complexidade das formações culturais podem nos ajudar a entender os modos como se deu a intersecção de Dewey e Iugoslávia nos anos de 1920 e 1930. E, melhor do que focar apenas no ponto preciso de intersecção, ou no momento de contato, tentei olhar de modo mais amplo os processos e interesses em jogo e direcionar a atenção para outras ideias e atividades que estiveram imbricadas nessas ocasiões de cruzamento e trocas. Werner e Zimmerman argumentam que uma abordagem de história entrelaçada “requer um observados ativo para construí-la, e, somente em um movimento de vai-e-vem entre pesquisador e objeto, faz com que tomem forma as dimensões empíricas e reflexivas da *histoire croisée*” [em francês no original] (Werner & Zimmermann, 2006, p. 39). No que foi examinado, comecei com a afirmação de que o Dewey iugoslavo não era um simulacro, mas que seria formado de múltiplos arranjos de troca intercultural. Isso me levou a questionar as “rotas” pelas quais Dewey “viajou” à Iugoslávia, a quem foi associado e como “ele” foi transformado pelos objetos e pessoas como os quais foi enredado.

Ao tentar entender esse entrelaçamento particular, cogitei de que seria interessante passar um bom tempo “fora” da Iugoslávia. Convenci-me e defendi em outros escritos que no período entre guerras a Tchecoslováquia aparecia como um ponto de referência criticamente importante no pensamento iugoslavo sobre educação escolar e modernidade. Nesse caso, fica muito evidente que o Dewey iugoslavo não tem um ponto de partida

definido nos Estados Unidos, mas que os iugoslavos o inserem em suas discussões e textos de uma miríade de conversações atuais – algumas nos círculos de pedagogia experimental, e outras centradas em um nacionalismo étnico que via a influência cultural alemã como uma horrenda ameaça. Tentei situar minha análise nos circuitos e redes de interação pelos quais Dewey atravessou o pensamento iugoslavo sobre o professor, o aluno e o papel social da escola. Isso me fez examinar “companheiros de prateleira” e “traduções”, menos para uma história das publicações das versões servo-croatas das obras de John Dewey, e mais com o interesse no material preliminar e nos diagramas esquemáticos mediante os quais ele foi levado aos leitores iugoslavos. Como visto, isso me levou a olhar para Genebra, mas também, e novamente, para a Tchecoslováquia.

Quando se atenta ao que os iugoslavos disseram sobre Dewey fica evidente o fato de que estavam muito cientes de seu estatuto “estrangeiro” e “americano”, porém, viram que as ideias e perspectivas apresentadas por Dewey poderiam ser *espiritualizadas* pelos eslavos. Minha tentativa de lidar seriamente com essa noção e de averiguar o que estava havendo por meio de encantamentos e desencantamentos é uma tentativa de evitar impor um modelo de “aclimatação” de nacionalização e, no lugar dele, usar seriamente os conceitos usados naquele tempo – os conceitos que muitos iugoslavos parecem ter usado para entender como Dewey poderia/iria ser mudado no “mundo eslavo”. Em suas próprias conceituações, era um mundo de ação e pensamento no qual coisas “iugoslavas” tinham um dado significado, porém, não único e exclusivo. Dewey, com seu mundo, foi “entrecruzado” em torno das questões de como a individualidade poderia ser mais bem relacionada à identidade coletiva e que conhecimentos e práticas poderiam ser utilizados para dar forma e realidade distinta à modernidade e à construção de sujeitos propriamente “modernos”.

Referências bibliográficas

BEREDAY, G. Z. F. Documents: Sir Michael Sadler’s “Study of Foreign Systems of Education”. *Comparative Education Review*, p. 307-14, 1964.

BLAISDELL, B. *Tolstoy as teacher: Leo Tolstoy's writings on education*. New York: Teachers and Writers Collaborative, 2000.

CLAPARÈDE, E. Introduction. In: DEWEY, J. *L'Ecole et l'enfant*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé/Librairie Fischbacher, 1913.

CREMIN, L. A. *American education: the colonial experience, 1607-1783*. New York: Harper & Row, 1970.

DEBENAK, A. Vtisi iz učiteljske studijske ekskurzije po Čehoslovaški. *Učiteljski tovaris*, 10 i 11, 1933.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *What is philosophy? European perspectives*. New York: Columbia University Press, 1994.

DIRIĆ, Z. Pedagogika Đona Đuia – Ed. Klapared. *Učitelj* 10, n. 6, p. 467-468, 1930.

GATTO, J. T. *The underground history of American education: a schoolteacher's intimate investigation into the problem of modern schooling*. New York: Oxford Village Press, 2001.

GRUZINSKI, S. *The mestizo mind: the intellectual dynamics of colonization and globalization = La pensée métisse*. New York: Routledge, 2002.

KLAPARED, E. (Claparède). *Pedagogija Đona Đuia*. Trad. Milan Šević. Beograd: Izdanje Knjižarnice Rajkovića i Dukovića, 1920.

LJUBUNČIĆ, S. Naučno putovanje naših učitelja u Čehoslovačku. *Napretka i Savremena Škole*, n. 5 e 6, p. 141-44, 1933.

_____. Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj: s osobitim obzirom na pedagošku i školsku reformu. In: _____. *Biblioteka "Škole Rada"*. Zagreb: Naklada A. Brusina Naslj, Steiner, 1934.

MEYER, J. W., RAMIREZ, F. O.; SOYSAL Y. N. World expansion of mass education, 1870-1970. *Sociology of Education*, n. 50, p. 128-149, 1992.

MUSIL, F. Razvoj i današnje stanje Čehoslovačke didaktike. In: MAJSTOROVIC, M. P. *Pedagoška Čehoslovačka, 1918-1938*. Beograd: Izdanje Jugoslovenskog Učiteljskog Udruženja, 1938. p. 25-32.

NOWACKI, T. Wstęp. In: HESSENOWA, M. (ed.). *Sergiusz Hessen: Filozofia – Kultura – Wychowanie*. Wrocław: Polska Adademia Nauk, 1973.

OSBORNE, M. A. *Nature, the exotic, and the science of French colonialism, Science, technology, and society*. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

_____. *Acclimatizing the world: a history of the paradigmatic colonial science. Osiris*, n. 15, p. 135-151, 2000.

PHILLIPS, D.; OCHS, K. (eds.). *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, 2004.

POPKIEWITZ, T. S. Introduction. In: _____. (ed.). *Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. p. xvii, 302.

RAMIREZ, F. O.; MEYER, J. W. National curricula: world models and national historical legacies. In: CARUSO, M.; TENORTH, H.-E. (eds.). *Internationalisierung / Internationalisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002. p. 91-107.

RAPPLEYE, J. Theorizing educational transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. *Research in Comparative and International Education*, v. 1, n. 3, p. 223-240, 2006.

ROSE, N. S. *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 1999.

_____. *Politics of life itself: biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Oxford: Princeton University Press, 2007.

SADLER, M. Continuation schools in England & elsewhere: their place in the educational system of an industrial and commercial state. *Publications of the University of Manchester. Educational series, n. 1*, Manchester: University Press, 1907.

SEVIĆ, M. Introduction. In: KLAPARED (Claparède), E. *Pedagogija Dona Đuica*. Beograd: Izdanje Knjižarnice Rajkovića i Dukovića, 1920.

SOBE, N. W. Cultivating a 'Slavic modern': Yugoslav Beekeeping, Schooling and Travel in the 1920s and 1930s. *Paedagogica Historica*, v. 41, n. 1+2, p. 145-60, 2005.

_____. Slavic emotion and vernacular cosmopolitanism: Yugoslav travels to Czechoslovakia in the 1920s and 1930s. In GORSUCH, A. E.; KOENKER, D. P. (eds.). *Turizm: the Russian and East European tourist under capitalism and socialism*, edited by and Diane P. Ithaca: Cornell Univ. Press, 2006. p. 82-96.

_____. Provincializing the worldly citizen: Yugoslav student and teacher travel and Slavic cosmopolitanism in the interwar era. In: SIEGEL, K. *Travel writing across the disciplines: theory and pedagogy*. New York: Peter Lang, 2008.

STEINER-KHAMSÍ, G. Re-framing educational borrowing as a policy strategy. In CARUSO, M.; TENORTH, H.-E. (eds.). *Internationalisierung / Internationalisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002. p. 57-90.

STEINMETZ, G. *The devil's handwriting: precoloniality and the German colonial state in Qingdao, Samoa, and Southwest Africa*, Chicago studies in practices of meaning. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

STOLER, A. L. *Haunted by empire: geographies of intimacy in North American history, American encounters/global interactions*. Durham: Duke University Press, 2006.

TRÖHLER, D. *Langue as Homeland: the Genevan reception of John Dewey*. In: POPKEWITZ, T. S. (ed.). *Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Peter Lang, 2005. p. 61-84.

TYACK, D. B. *Turning points in American educational history, Blaisdell book in education*. Waltham: Blaisdell Pub. Co., 1967.

UČITELJ. Salih Ljubunčić: Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj [book review]. *Učitelj*, 44, n. 3, p. 234-236, 1934.

UHER, J. *Základy Americké Výchovy*. Praha: Čin, 1930.

WERNER, M.; ZIMMERMANN, B. Beyond comparison: *Histoire Croisée* and the Challenge of Reflexivity. *History and Theory*, n. 45, p. 30-50, 2006.

Endereço para correspondência:

Bruno Bomtempi Jr.
Rua Harmonia, 445, ap. 63
São Paulo-SP
CEP 05425-000
E-mail: bontempi@usp.br

Noah W. Sobe