

Capítulo 3

A AMÉRICA COMO POSSIBILIDADE

Em Bersabéia, transmite-se a seguinte crença: que suspensa no céu existe uma outra Bersabéia, onde gravitam as virtudes e os sentimentos mais elevados da cidade, e que, se Bersabéia terrena tomar a celeste como modelo, elas se tornarão uma única cidade. A imagem que a tradição divulga é a de uma cidade de ouro maciço, com tarraxas de prata e postas de diamante, uma cidade-jóia [...] (Ítalo Calvino, 1990)

É fartamente registrado pela historiografia a influência da cultura européia no Brasil oitocentista. Nesse período, as idéias e costumes dessas nações, com destaque para a França e a Inglaterra, circulavam com grande aceitação, principalmente na Corte carioca e nas capitais provinciais. Segundo Jeffrey Needel (1993), essa influência, que marcou de modo indelével o Segundo Reinado, pode ser percebida na arquitetura, no planejamento urbano, na literatura, nas instituições de ensino, na moda, nos hábitos da elite. Era na França e na Inglaterra que os brasileiros do século XIX procuravam o que houvesse de melhor em termos de civilização.

A valorização da cultura européia e a tentativa de recriar em terras tropicais um estilo de vida em consonância com os padrões europeus imprimiram uma forte marca no ensino no século XIX. Nesse período, a elite intelectual brasileira procurava se aproximar e se apropriar

das idéias pedagógicas francesas, com o intuito de dar legitimidade às medidas implementadas na área da educação, sendo significativo o número de colégios franceses, particularmente na Corte, nos quais o ensino estava centrado na língua e na cultura francesa (BASTOS, 2000, p. 81-82). Nesse ramo, o objetivo era a aquisição da cultura européia, e a orientação francesa podia ser notada nas escolas, na formação dos professores e nos livros utilizados na educação de crianças e jovens. Para Needel (1993, p. 75), “a instrução seguia a receita da França da Restauração: humanista, conservadora e católica”, na qual os rapazes adquiriam uma formação intelectual e as moças o “verniz” e refinamentos necessários a uma boa esposa.

Ao lado dessa influência na educação, esse autor também considera a imprensa e o mercado livreiro os meios pelos quais os brasileiros se mantinham em dia com o estilo de vida e as tendências literárias francesas. Na Corte carioca, que se propunha a funcionar como uma espécie de modelo para as demais capitais do Brasil¹, não só a elite com passagem pelo Colégio Pedro II e outras escolas de tradição francesa, mas também os setores médios apreciavam tudo o que se associava à França: “[...] de que outro modo é possível explicar a existência de um público leitor para quem tantos literatos brasileiros traduziam regularmente folhetins franceses nos jornais?” (NEDDEL, 1993, p. 231).

Considerado por muitos como o povo com quem o Brasil mantinha mais íntimas e estreitas relações, o espírito francês estaria de tal modo enraizado

que a nossa inteligência, a nossa vontade, os nossos sentimentos, tomaram o aspecto, o modo de ser dessa nacionalidade, constituindo-nos franceses, não só na vida íntima do indivíduo, como na vida social do Estado, não só no lar

¹ Falando sobre a impossibilidade de criação de um sistema nacional de ensino no Brasil, o ministro do Império escreveu em 1872: “Temos pois de restringir-nos ao município neutro, até que o seu exemplo atue nas províncias” (RMNI, 1872, p. 20).

doméstico, como na praça pública. Já se tem dito que somos franceses na América (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 21 mar. 1875).

Essa influência, marcante em todo o Império, não se esvai com facilidade. Ao contrário, segundo Needel, tem seu ápice na Corte carioca na passagem do século XIX para o século XX, onde a noção de progresso e civilização era vista pela ótica francesa. Segundo Nelson Werneck Sodré (*apud* BANDEIRA, 1973, p. 207), “a atitude mais comum da pessoa culta”, no início do século XX, era de “admiração pela Europa, mas de desprezo pelos Estados Unidos”. Provavelmente por esse motivo, a viagem que o romancista baiano Afrânio Peixoto fez para a América do Norte, já no início do século XX, foi considerada excêntrica. Em seu relato de viagem, ele registrou o estranhamento das pessoas diante da sua decisão e a pergunta que lhe faziam: “Por que ir até lá?” (PIMENTEL, 1998, p. 235).

Ora, sendo o peso da tradição europeia assim tão marcante, o que torna possível ou confere sentido a uma viagem para além dos limites europeus? No caso deste trabalho, centrado na trajetória profissional da educadora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, o que a levou a utilizar elementos do repertório pedagógico norte-americano na sua prática educacional e a fazer uma viagem de estudos para os Estados Unidos na década de 1880 foi sua ligação e interlocução com os agentes do presbiterianismo norte-americano que aqui se estabeleceram a partir da segunda metade do século XIX. Mas é importante que se diga que essa religião se instalou no País num momento em que, a par do prestígio da França perante as elites políticas e intelectuais, as idéias do Novo Mundo começavam a fazer adeptos, influenciando especialmente muitos educadores, situação para a qual o movimento missionário norte-americano contribuiu de forma relevante, não sendo possível falar em exclusividade e monopólio na relação cultural entre os países europeus e o Brasil oitocentista.

Alguns estudos historiográficos, ao enfatizarem a supremacia econômica inglesa e a hegemonia cultural francesa no século XIX, deixam na sombra a existência do intercâmbio com outras culturas, como a norte-americana. Muniz Bandeira (1973, p. 207), que analisa a presença dos Estados Unidos no Brasil a partir do final do século XVIII, defende que, até a Primeira Grande Guerra Mundial, “a formação cultural do Brasil era predominantemente européia”, sendo que a contribuição norte-americana, “além de eventual, ainda não apresentava nenhuma característica”².

Recentemente, Lucia Lippi Oliveira (2000) se empenhou em fazer estudos comparativos entre Brasil/Estados Unidos e, apesar de afirmar que a influência marcante da cultura norte-americana no Brasil data da década de 1940, momento em que a dominação econômica norte-americana era incontestável, ela não deixa de apontar que a presença dos Estados Unidos como “modelo alternativo à vida social e política brasileira” pode ser detectada no pensamento de alguns intelectuais do País, como Alberto Torres, Oliveira Viana e Azevedo Amaral e, antes destes, Tavares Bastos e Oliveira Lima (OLIVEIRA, 2000, p. 19). Em um exercício de comparação, esses sujeitos, ao refletirem sobre o Brasil, também refletiram sobre o sistema político e cultural norte-americano, contribuindo para difundir aspectos da vida americana.

Além disso, no final do século XIX, a influência norte-americana já pode ser notada em duas esferas de grande importância para o País. Uma delas é a esfera política, cuja

² A idéia que sustenta a afirmação de Bandeira é a de que a dominação cultural vem na esteira da dominação econômica. Essa idéia, em alguns estudos sociológicos, aparece invertida, como nos que analisam a relação entre Brasil/Estados Unidos a partir da polêmica iberistas e americanistas, para os quais, os padrões culturais determinariam as características econômicas. Em linhas gerais, a polêmica entre iberistas e americanistas, que estabelece e toma como base a oposição entre Tavares Bastos e Oliveira Vianna, assume a tese de que o “avanço” econômico norte-americano é fruto de sua raiz anglo-saxônica e dos padrões culturais daí advindos – em especial o individualismo – e que o “atraso” brasileiro seria consequência da herança cultural ibérica, baseada mais numa ética comunitária do que individual. Em autores como Vianna Moog (1954), Richard Morse (1988), Simon Schwartzman (1988, 1989) a herança cultural explicaria a diferença de destinos. Sobre essa questão, confira Luiz Werneck Vianna (1997).

influência pode ser percebida não só na Constituição brasileira de 1891³, mas, antes disso, no Manifesto do Partido Republicano de 1870, com sua afirmação célebre: “Somos da América e queremos ser americanos” (CARVALHO, 1999; ALONSO, 2002). A outra é a esfera educacional, na qual a presença norte-americana, no último quartel do oitocentos, não pode ser considerada sem importância.

Ao contrário, o contato com idéias e práticas de outros países, em especial os Estados Unidos, eram mais freqüentes do que a historiografia, durante algum tempo, deixou entrever. Os saberes pedagógicos norte-americanos começavam a circular no Brasil, na segunda metade do século XIX, sob a forma de livros, relatórios, matérias jornalísticas, práticas efetivamente experimentadas em algumas escolas e a partir de diferentes sujeitos – dentre eles Maria Guilhermina. No Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, é possível notar até mesmo certo entusiasmo por parte de alguns dirigentes e educadores com as novidades pedagógicas que, naquele tempo, chegavam dos Estados Unidos.

Essa relação cultural Brasil/Estados Unidos e a presença dos padrões educacionais norte-americanos no País desde fins do Império não têm passado despercebidas por alguns pesquisadores da história da educação, como Maria Lúcia Hilsdorf Barbanti e Mirian Jorge Warde⁴. Em sua dissertação de mestrado, Barbanti (1977) analisou a penetração e o êxito das escolas americanas de confissão protestante em São Paulo, a partir da década de 1870, chamando a atenção para o fato de que

³ Antes disso, já na Inconfidência Mineira, circulou entre os conjurados alguns livros sobre a Revolução Americana, inspirando o movimento em terras mineiras. Sobre a influência dos Estados Unidos junto aos liberais republicanos e federalistas científicos no Brasil confira: Ângela Alonso (2002).

⁴ Outros autores, apesar de não terem o tema como objeto de pesquisa, têm percebido essa presença norte-americana no campo educacional brasileiro, como Rosa Souza (1998a) e Moisés Kuhlmann Jr. (1998).

os Estados Unidos vinham se constituindo, para muitos brasileiros da segunda metade do século, num paradigma político e cultural. As experiências americanas eram sempre lembradas quando se tratava de questões envolvendo federação, República, economia, colonização e educação (BARBANTI, 1977, p. 95).

Mirian Warde, por sua vez, tem se dedicado a pesquisar a relação entre americanismo e educação, a partir de meados do século XIX até meados do século XX⁵. Priorizando o campo cultural em suas investigações, Warde (2001) procura compreender a construção da hegemonia norte-americana antes da Segunda Guerra Mundial, ou seja, como e por quais mecanismos “o americanismo instalou-se no Brasil e constituiu-se como cultura”, entendendo que essa hegemonia não significou a “dissolução das arenas de disputa entre múltiplos padrões culturais/educacionais”. A partir das discussões de Gramsci sobre o americanismo e buscando compreender a formação do “homem novo” como demanda da modernidade, a autora estabelece como eixo de análise a idéia do “americanismo como processo educacional”, que criou raízes por meio da educação e fez dela seu apanágio (WARDE, 2001, p. 177)⁶.

A partir dessas considerações, procurar compreender a opção de Maria Guilhermina significa pensar na sua inserção no cristianismo reformado de origem norte-americana, entendendo o movimento desses missionários como participantes da construção dessa hegemonia. Esse momento de penetração cultural norte-americana, via educação, não foi, pois, apenas a arena na qual Maria Guilhermina agiu, sendo influenciada por essa penetração e

⁵ Mirian Warde coordena, na PUC/SP, o projeto de pesquisa intitulado *Americanismo e Educação: a formação do homem novo* (disponível em: www.pucsp.br/pos/ehps/).

⁶ Nessa perspectiva dos estudos de Mirian Warde, outras pesquisas têm procurado apreender essa relação entre Brasil e Estados Unidos, no campo educacional como as desenvolvidas por Éster Fraga Vilas-Bôas (2001) que estuda a penetração dos missionários presbiterianos e dos processos educacionais norte-americanos nos Estados de Sergipe e Bahia, a partir de meados do século XIX; Gisele Nogueira Gonçalves (2002), que tem como objeto a trajetória de Oscar Thompson em São Paulo na virada do século XIX para o XX; e Geysa Abreu (2003), que trabalha com a criação da Escola Americana de Curitiba.

colaborando com ela, mas foi, principalmente, a condição mesmo de constituição da sua experiência e da sua identidade no campo educacional. Dito de outra forma, a construção dessa hegemonia norte-americana não explica as opções de Maria Guilhermina, mas nos ajuda a compreender o que estava em jogo nesse momento em que ela escolheu dialogar com os norte-americanos e o lugar que ela ocupou no campo educacional, em virtude de seu conhecimento da pedagogia renovada tal qual praticada nos Estados Unidos.

É necessário lembrar que tanto Maria Guilhermina quanto seus interlocutores mais próximos tomavam parte de outros cenários, cruzando-se com outras redes nas quais os Estados Unidos começavam a aparecer como alternativa – política, econômica e cultural – à influência do Velho Mundo. Nesse sentido, é importante compreender esses cenários nos quais Guilhermina possivelmente transitou, ainda que marginalmente, bem como a sua interação com eles.

A partir da década de 1870, alguns elementos do repertório educacional norte-americano começavam a ganhar visibilidade no Brasil, o que pode ser evidenciado não só pela atuação das escolas americanas de confissão protestante instaladas no país nos últimos decênios do século XIX, como também pelos discursos de alguns setores da sua elite política e cultural. Se com a análise da inserção dessas novas igrejas e seus empreendimentos escolares no Brasil é possível perceber sinais dessa presença em termos de realizações e iniciativas, como pudemos ver no primeiro capítulo, a análise de relatórios oficiais, de jornais e livros do período nos permitem perceber a circulação, ainda que no plano discursivo, de elementos das doutrinas pedagógicas do Novo Mundo.

Esse movimento pode ser detectado nos artigos jornalísticos da imprensa pedagógica do Rio de Janeiro – *A Instrução Pública* –, para o qual Maria Guilhermina colaborou ao retornar de Nova York, tendo, possivelmente, dialogado com outros colaboradores e com seu

diretor e redator Alambary Luz. Pode ser percebido, também, tanto nos artigos jornalísticos de alguns liberais republicanos, opositores do regime monárquico quanto dos liberais participantes da burocracia imperial, bem como nos relatórios oficiais da elite dirigente (Relatórios do Ministério dos Negócios do Império e Relatórios de Presidentes de Província com os Relatórios de Diretores de Instrução Pública que, em geral, vinham anexos⁷). Se, no caso dos republicanos, o que estava em jogo era a possibilidade de construção de outra sociedade, no caso dos agentes do regime imperial, tratava-se apenas de reformar, com base nos exemplos das nações mais adiantadas na “carreira do progresso”.

Certamente que o que se pretende neste capítulo não é buscar “um contexto unificado e homogêneo dentro do qual e em função do qual os atores determinariam as suas escolhas” (REVEL, 1998, p. 27), muito menos buscar explicar a trajetória de Maria Guilhermina a partir dele. Trata-se de dar visibilidade a um movimento de circulação de idéias que não determinam as escolhas de Guilhermina, mas nos permitem situá-las nesse processo.

3.1 – O lento ruminar

A partir da segunda metade do século XIX, o imaginário nacional começava a ser povoado com a idéia de que existia vida civilizada e moderna para além da Europa. Nesse momento, conforme aponta Warde (2000, p.37),

⁷ Nesses documentos, os dirigentes nacionais e provinciais expunham o estado de diversos setores da Administração Pública, fazendo também comentários e propondo soluções para os problemas enfrentados. Não é raro encontrar neles a defesa de algumas práticas educacionais adotadas por países tidos como mais civilizados, muito menos referência a autores que escreveram sobre a educação de países estrangeiros, incluindo os Estados Unidos. Na busca de informações e significações, de instrumentos e elementos que os auxiliassem a traçar projetos para um ensino cada vez mais afinado com as luzes da civilização, esses presidentes de Província e diretores de instrução deixam entrever um pouco das idéias pedagógicas que circulavam no Brasil nesse momento e da maneira eclética com que se apropriavam delas.

começaram a circular no Brasil, particularmente nos e a partir dos centros urbanos do sudeste (São Paulo em especial), teses segundo as quais as chances do Brasil trilhar o caminho do progresso estavam em se espelhar não mais no Velho Mundo, mas no Novo, ou seja, nos Estados Unidos.

A condição para tal, segundo a mesma autora, estaria na intervenção da educação e na maquinaria, parâmetros com os quais se media o progresso norte-americano.

Por isso, a partir da década de 1860, de maneira especial, na década de 1870, algumas das principais províncias brasileiras pareciam “descobrir” os progressos da educação norte-americana. Nesse momento, a organização do ensino nos Estados Unidos começava lentamente a circular sob forma de livros e artigos em jornais, aparecendo também nos relatórios daqueles que estavam encarregados de administrar o País. Essa descoberta não significa que o sistema educacional dos Estados Unidos não existisse antes disso, mas sim que ele não existia para nós, para o Brasil. Descobrir aqui não é, pois, inventar, fazer surgir do nada. É tomar conhecimento, entrar em contato com, fazer existir para si, primeiro passo na invenção/construção dos Estados Unidos como alternativa para o Brasil.

Tomando como base as províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais – os três lugares por onde Maria Guilhermina circulou e nos quais encontramos sua imagem de educadora amalgamada à sua experiência de viagem para os Estados Unidos e aos conhecimentos dos métodos pedagógicos ali praticados –, podemos dizer que a partir dessa década as referências aos processos educacionais norte-americanos começavam a ser freqüentes nos relatórios de presidentes de Província e de inspetores de instrução pública, assim como em artigos de jornais, sendo esse país apontado como exemplo a ser seguido. Os discursos de segmentos da elite intelectual e dirigente dessas três províncias, expressos nos

relatórios oficiais e em alguns periódicos liberais, aproximavam-se muito no que se referia às propostas e modelos para a instrução pública e particular no País. Certamente, isso não significa dizer que havia uma uniformidade entre essas três localidades, ao contrário, elas não constituíam um único e homogêneo ambiente cultural. A ressonância desses discursos foi maior ou menor em cada um desses lugares, apresentando suas particularidades.

De maneira geral, antes do início da década de 1870, os países considerados como exemplares e ponto de referência no Brasil eram os países mais adiantados da Europa, principalmente a França, nação que se acreditava a mais avançada em matéria de melhoramentos sociais e educação escolar, “marchando na vanguarda da civilização” (RPP-SP, 1855, p. 34). Questões relativas ao currículo escolar, ao método e à organização do ensino, à formação do professor, à obrigatoriedade e à liberdade de ensino eram, com frequência, analisadas à luz dos exemplos dos países europeus – França, seguida da Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Áustria, Holanda, Suíça e Prússia⁸.

Por isso, para lá viajaram muitos brasileiros em busca dos modernos preceitos educacionais. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido, antes mesmo da independência brasileira, foi em 1820, quando o Conde da Barca, ministro de D. João VI, teria enviado um professor para a França com o propósito de estudar a possibilidade de aplicação do método mútuo no Brasil (BASTOS, 1997, p. 126). Em 1835, a Bahia, pelo menos no nível legislativo, também adotou essa medida. O governo da Província de Minas Gerais, por sua vez, enviou dois professores à França para estudar o melhor método de ensino aí praticado. Um desses professores – Francisco de Assis Peregrino –, ao retornar em 1839, escreveu um relatório propondo, a partir de suas observações da prática do ensino francês, uma nova organização do

⁸ Em 1875, o redator do jornal carioca *A Instrução Pública* (4 abr. 1875, p.44) reclamava que o sistema de ensino no Brasil ressentia-se “de todos os vícios do ensino na França”, o que não era de se admirar, uma vez que nos inspirávamos em suas idéias: “copiamos suas leis e regulamentos, transplantamos suas instituições”.

ensino primário em Minas Gerais (MEMÓRIA apresentada pelo professor Francisco de Assis Peregrino, 1839 – APM, códice 236).

Além disso, grande parte das leis e dos regulamentos escolares sofria forte influência das idéias e práticas pedagógicas das nações européias. Tomadas como as mais desenvolvidas e adiantadas na “carreira da civilização”, por serem mais antigas que o Brasil, essas nações, “em verdade admiráveis”, ofereciam como modelos, regulamentos imbuídos da “mais profunda sabedoria e consumada experiência” (RPP-RJ, 1838, p. 4). Em 1840, por exemplo, o presidente da Província de São Paulo, ao falar da Escola Normal do Rio de Janeiro, dizia ser esta uma idéia adotada do sistema de ensino francês e que deveria se “naturalizar entre nós” (RPP-SP, 1840, p. 7)⁹. Nessa mesma Província, em 1852, o presidente esclarecia que o regulamento da instrução publicado no ano anterior tinha “a autoridade da legislação dos países mais cultos da Europa” (RPP-SP, 1852, p. 11)¹⁰. As práticas pedagógicas européias também já estavam consagradas no regulamento de 1854, que reformou o ensino primário e o secundário do município da Corte (RMNI, 1878, Anexo, p. 4).

Assim, na tentativa de solucionar os problemas da educação, os dirigentes dessas províncias buscavam as melhores e mais modernas práticas educacionais adotadas por esses países civilizados. Neles buscavam informações e significações que os auxiliassem a traçar projetos para um ensino cada vez mais afinado com as luzes da civilização, condição de constituição de uma grande nação. As reflexões em torno das experiências vividas pelas nações mais adiantadas acabavam por produzir sentidos para as ações, indicando comportamentos para essas elites dirigentes. Mesmo ponderando a necessidade de adaptar ao País as experiências educacionais estrangeiras, estas vão ser insistentemente buscadas: “Países

⁹ Confira também RPP-RJ, 1880, p. 16.

¹⁰ O regulamento a que o texto se refere é o de 8 de novembro de 1851.

mais novos desenvolvem-se com maior rapidez do que os antigos porque podem destes aproveitar a experiência” (RPP-RJ, 1859, p. 59)¹¹.

Mas, nesse movimento, a partir da segunda metade do século XIX, a influência das antigas nações européias no campo educacional começava a ceder algum espaço para a influência das idéias e práticas pedagógicas norte-americanas. Como aponta Mirian Warde (2000, p. 37),

são deslocamentos ora flagrantes ora sutis, ora conflituosos ora pacíficos em que nunca se deixou de fazer referência ao Velho Mundo como fonte de cultura na qual os brasileiros deveriam se banhar [...], mas os Estados Unidos vão se afigurando nos ensaios utópicos das elites intelectuais e no imaginário social como a terra prometida, sem as mazelas da Europa envelhecida e conflituosa.

A partir da década de 1870, os Estados Unidos começaram a ser tomados como o país que possuía um dos sistemas de ensino mais sólido e mais amplamente distribuído pela população, razões pelas quais estava sendo apontado como uma das referências para a instrução no Brasil. Nesse movimento, ao lado do exemplo de países como a França, Alemanha, Inglaterra, Bélgica, Áustria, Holanda e Suíça os Estados Unidos da América do Norte começava a aparecer como modelo a ser perseguido. Paulatinamente, esse país constituía-se, para muitos, num paradigma para o campo educacional brasileiro, num processo que, pouco a pouco, provocaria um deslocamento (mas não um apagamento) da França de sua posição de prestígio perante a elite intelectual brasileira.

¹¹ “Deste modo, as nossas escolas, adotando os meios de ensino e de educação já experimentados em outros países cultos e em algumas de nossas províncias, acompanharão o movimento progressivo, que por toda a parte se imprime à instrução pública” (RPP-MG, 1882, p. 30).

O termo “modelo” aqui pode ser entendido a partir da sua definição mais simples e corrente, no qual ele aparece como aquilo que serve de exemplo ou padrão¹². Entretanto, esse modelo não é dado naturalmente, mas é construído. Nesse sentido, não é demais acrescentar à definição apresentada algumas características que acompanham a construção de modelos, o que pode ser feito tomando de empréstimo as idéias que Peter Burke desenvolve em torno da noção de modelo nas ciências sociais. Para Burke (2002, p. 47), o modelo é uma “construção intelectual simplificadora da realidade, para salientar o recorrente, o geral e o típico, apresentados na forma de conjuntos de características ou atributos”. Funcionando como um mapa, “sua utilidade depende da completa omissão de alguns elementos limitados ou ‘variáveis’ em um coerente sistema interno de partes interdependentes”.

Como veremos, presidentes de Província, diretores de instrução pública e outros sujeitos que serão aqui apresentados, ao construir os Estados Unidos como modelo alternativo para o campo educacional, simplificavam a sua realidade, seu processo sócio-histórico, suas características, apresentado os Estados Unidos como um todo homogêneo e unificado – o que seguramente ele não era¹³ –, selecionando e colocando em evidência aquilo a que se atribuía valor. Para compor essa nação como modelo, essas elites recorreram seletivamente ao repertório educacional norte-americano, colocando em evidência alguns elementos a partir dos quais elas definiam estratégias de ação.

¹² “Objeto destinado a ser reproduzido por imitação”, “aquilo que serve de exemplo ou norma”; aquele a quem se procura imitar nas ações, no procedimento, nas maneiras, etc.” (FERREIRA, 1986).

¹³ É importante ressaltar que não havia uma uniformidade com relação à experiência pedagógica entre os vários Estados norte-americanos. Muitas práticas eram adotadas em um Estado, mas não em outros. Entretanto, essa diferença se apaga na construção do modelo, que opera simplificando a realidade.

3.1.1 – A circulação de um novo modelo

Na década de 1870, citações, comparações, comentários e proposições baseadas nas práticas educacionais norte-americanas se multiplicaram nos relatórios oficiais da elite política dirigente e em alguns artigos da imprensa do sudeste do País. A partir de então, e até o final do período imperial, começavam a ser freqüentes as referências “elogiosas” aos processos pedagógicos da “grandiosa pátria de Lincoln”¹⁴, que, ao lado da Alemanha, estava sendo considerada a nação mais adiantada em matéria de instrução primária (RMNI, 1882, p. 17).

Além dos elogios, nesses documentos encontramos alguns dos elementos da experiência educacional norte-americana que estavam chamando a atenção dos administradores públicos e de segmentos da elite letrada do País. O primeiro desses elementos era a grande difusão do ensino, sendo os Estados Unidos apontados como o país em que instrução elementar mais havia se generalizado (RPP-MG, 1881, p.38). Esse fator era tido como a razão do surpreendente progresso e desenvolvimento material por eles alcançado:

Longe de indicar os Estados Unidos como um modelo, que nos seria impossível imitar em sua atividade prodigiosa e progresso surpreendente; devo ponderar que a difusão universal da instrução, o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos indivíduos de todas as classes, foram os móveis poderosos da proeminência reconhecida daquele país (RPP-MG, 1879, p. 29).

Se a crença de que o destino de uma nação estava preso à instrução popular não era nova, no último quartel do século XIX ela passava a ter na América do Norte uma de suas

¹⁴ Nesses documentos, os Estados Unidos são nomeados de diversas maneiras: América, América Inglesa, América do Norte. Segundo Warde (2001, p. 174), essa variação terminológica é reveladora da construção da hegemonia norte-americana que “nominalmente opera pela identificação da parte com o todo e que culturalmente opera pela identificação do todo com a parte”.

provas mais evidentes, visto que era lá que ela estava sendo realizada. Além disso, se a distância e a diferença entre Brasil e Estados Unidos impossibilitavam a cópia, como afirmava o presidente da Província mineira, o exemplo norte-americano fixava no horizonte a imagem a ser perseguida: a difusão da educação por todas as classes, condição de desenvolvimento e progresso moral e material de um país.

A generalização da instrução pública na segunda metade do século XIX era uma das grandes preocupações da elite dirigente do País e ganhava cada vez mais adeptos não só por ser tomada como umas principais causas do progresso de uma nação, mas por ser considerada como condição da segurança individual e da ordem pública e, principalmente, porque por meio dela se “fabricava o cidadão”, capaz não só de conhecer a “extensão de seus direitos e deveres” e de intervir nos negócios públicos (RMNI, 1883, p. 18; RPP-RJ, 1883, Anexo, p. 6), mas também de “emancipar-se da tutela governativa, assumir a responsabilidade do seu destino e realizar o princípio do *self-government*” (RMNI, 1878, p. 22), ideal caro aos ingleses e norte-americanos.

O progresso e o adiantamento na difusão da instrução popular na América do Norte compareciam nos relatórios oficiais não apenas sob a forma de elogios abstratos, sendo também traduzidos em indicadores que lhes davam concretude. Assim, para corroborar o “assombroso” desenvolvimento e fazer conhecidos “os milagres” norte-americanos em termos de difusão da instrução popular, as estatísticas se repetiam, servindo de comparação entre o Brasil e as nações às quais esses administradores desejavam se equiparar:

Segundo cálculos que tive à vista, as escolas de ensino primário na França, Itália, Inglaterra, Holanda e Bélgica, estão na proporção de uma para 500 habitantes; na Suíça para 300; na Alemanha e nos Estados Unidos para 160, enquanto no município da Corte, tomando-se por base o arrolamento da

população feito em 1870, essa proporção é de uma escola para 1046 habitantes livres [...]. Temos, portanto, aqui onde está a Corte, onde se aglomeram os mais vantajosos elementos sociais, onde a instrução deve em geral achar-se mais amplamente difundida do que nas províncias, mormente nas mais extensas e de população mais espalhada, seis a sete vezes menos escolas de instrução primária que nos Estados Unidos (RMNI, 1872, p. 19)¹⁵.

Estratégia para saber seu lugar no mundo, para situar-se no império das nações, os números e as estatísticas se multiplicavam. O desenvolvimento da instrução pública norte-americana era demonstrado não só com dados indicando proporção de escolas por habitantes, mas também com dados sobre os “resultados materiais” desse processo. Assim, número de escolas públicas e particulares, de professores e de alunos, dos recursos gastos com a instrução, de jornais e revistas que circulavam, do consumo e venda de livros nos Estados Unidos figuravam nos relatórios oficiais como uma estratégia para “atrair a atenção dos nossos legisladores” para o grande interesse que a instrução da população despertava naquele país cujo progresso material começava a ganhar evidência (RPP-RJ, 1872, Anexo, p. 16).

Essa difusão do ensino nos Estados Unidos era vista como conseqüência da grande importância que esse ramo do serviço público assumia naquele país. Essa importância devia-se, de acordo com os relatórios da elite dirigente, “ao esforço reunido das autoridades e do povo, às enormes somas que lhe dedicam o Estado e a inteligente filantropia dos homens de fortuna”, ou seja, às somas destinadas à instrução, bem como ao auxílio da iniciativa particular (RPP-SP, 1880, p. 59).

No Brasil, ao contrário, os recursos financeiros despendidos pelo Império e pelas províncias com educação eram considerados exíguos, não deixando os administradores de

¹⁵ Esses dados se repetem no RPP-SP (1874) e no jornal *A Instrução Pública* (30 jun. 1872; 28 jul. 1872; 25 ago. 1872).

apontar a relação entre desenvolvimento da instrução pública e as somas financeiras aí aplicadas. Os dados utilizados pelo secretário dos Negócios do Império, em 1878, revelam que a média anual de gastos com a instrução de todos os graus no Brasil era de 732 réis por habitante livre, ao passo que nos Estados, apenas com a instrução primária o gasto era de 4\$360 réis por habitante. Já a Alemanha despendia, por habitante com a instrução primária, 1\$500, a Suíça 1\$900 e a Dinamarca 2\$100 réis, aproximadamente (RMNI, 1878, p. 64). Nesse processo de comparação, a idéia do “atraso” brasileiro era elaborada juntamente com a “modernidade e o progresso” das nações civilizadas:

A nação cujo progresso industrial está maravilhando o século, a República Norte-Americana, é aquela que mais despende com o ensino popular, gastando 10 francos por habitante, algarismo desconhecido em toda a Europa (RMNI, 1883, p. 27).

Aqui, os dados estatísticos eram usados como medida que “demonstrava” o atraso do Brasil em matéria de instrução, servindo para argumentar que “sem dotar liberalmente o ensino não podemos sair do estado em que todos deploram” (RMNI, 1878, p. 64). Dessa forma, deveria o País seguir o exemplo norte-americano, “onde não se medem despesas com o ensino público” (RPP-MG, 1887, Anexo, p. 4). Ou, nas palavras do diretor de instrução pública da Província fluminense, a instrução popular custava caro, mas deveria “fazer-se por atenção ao progresso” (RPP-RJ, 1877, Anexo, p. 5)¹⁶.

Nesses relatórios, a explicação para a difusão generalizada da educação escolar nos Estados Unidos estava no interesse e no auxílio da iniciativa particular, prática apontada como

¹⁶ Sobre recursos financeiros destinados à instrução norte-americana confira também: RPP-SP, 1875, Anexo, p. 6; RPP-RJ, 1879, p. 22; RPP-MG, 1881, Anexo, p.57 e 1887, Anexo, p. 4; RMNI, 1872, p. 23 e 1882, p. 9.

exemplar. Segundo o inspetor-geral da instrução pública da Província de São Paulo, o “espírito de iniciativa” era a razão da “pujante organização” da instrução pública da União Americana, devendo “produzir entre nós seus prontos e maravilhosos resultados” (RPP-SP, 1874, Anexo, p. 11).

Esse espírito de iniciativa, que os relatórios não deixam de apontar como um dos princípios fundamentais da nação norte-americana, traduzia-se tanto no grande número de escolas particulares quanto na participação financeira da população, que concorria com grandes donativos a fim de se criarem escolas, colégios e universidades. Essa disposição em colaborar financeiramente com a difusão da instrução popular tinha sua explicação:

O Americano crê que esta é uma necessidade do Estado, uma exigência da sociedade e uma conveniência de todos e, sabendo quantos e quão grandes sacrifícios são necessários realizar para que a todos cheguem os benefícios da educação, desprende-se com gosto de sua fortuna para alcançar esse grande fim (RPP-SP, 1880, p. 59)¹⁷.

Mas o sucesso escolar norte-americano estaria não só no dispêndio de elevadas somas financeiras pelo Estado, no decisivo auxílio, apoio e interesse das famílias e da iniciativa particular, mas também na fiscalização do ensino e nas idéias e práticas pedagógicas *ousadas* e modernas – como instrução feminina e a preferência da mulher para o magistério primário, a co-educação dos sexos, a escola graduada, o método intuitivo e a organização do ensino, o ensino prático e profissional, a superioridade dos prédios e materiais escolares. Nesses

¹⁷ Sobre a iniciativa particular nos Estados Unidos confira também: RPP-RJ, 1876, Anexo, p. 5 e 1878, p. 44; RPP-MG, 1879, p. 29 e 1881, p. 38; RMNI, 1872, p. 19-20.

assuntos, os Estados Unidos também foram tomados como base de comparação e de proposições para o Brasil, não faltando referências a essas questões nos relatórios¹⁸.

Essas idéias a respeito dos processos educacionais praticados nos Estados Unidos também circularam fora desses relatórios. Esse assunto esteve presente nas páginas de alguns periódicos, principalmente cariocas e paulistas. O jornal, veículo de divulgação e por excelência propiciador da circulação das idéias, cujos agentes buscavam influenciar o público leitor, não se omitiu nesse debate. Na Província paulista, artigos sobre a nação norte-americana e seu desenvolvimento circularam nos jornais *Gazeta de Campinas* e *A Província de São Paulo*, por exemplo. Esses jornais traziam artigos e correspondências de republicanos como Alberto Sales¹⁹, Rangel Pestana, Américo Brasiliense, dentre outros, nos quais os Estados Unidos e seu repertório educacional apareciam como “referência obrigatória para todos eles, sejam em seus aspectos políticos, seja pelos seus aspectos propriamente pedagógicos” (HILSDORF, 1986, p. 78). Em Ouro Preto, Província de Minas, a *Revista do Ensino*, na década de 1880, também apontava para os resultados apresentados pela difusão do ensino naquele país²⁰.

No Rio de Janeiro, a pena de Tavares Bastos, no jornal *Correio Mercantil*, não poupava elogios à nação norte-americana. A Corte também conheceu, na década de 1870, os artigos de Quintino Bocaiúva e também de Rangel Pestana, no jornal *A República*, nos quais

¹⁸ Confira, principalmente, os relatórios: RPP-MG, 1873, 1876, 1879, 1882; RPP-RJ 1870, 1878; RPP-SP 1872, 1875, 1881, 1886, 1887, 1889; RMNI, 1872, 1878, 1882, 1884.

¹⁹ Em 1879, Sales publicou no *Almanaque Literário de São Paulo*, um artigo intitulado “A Instrução Pública nos Estados Unidos e no Brasil”, no qual tecia fortes elogios ao sistema político norte-americano e ao zelo desse país com a difusão da instrução popular. Segundo ele, na *Exposição Universal* de 1876, em Filadélfia, o mundo pôde admirar os “triunfos incontestáveis” da democracia americana. A explicação para os prodígios dessa nação que estava deslumbrando o mundo era, para Alberto Sales (1879), assim como para outros republicanos paulistas, a instrução popular.

²⁰ Sobre a *Revista do Ensino*, publicada em Ouro Preto, entre 1886 e 1889, confira o trabalho de iniciação científica, em andamento, de Stela de Andrade (2004), bolsista do Grupo de Pesquisa em História da Educação da FaE/UFMG.

eles exprimiam a sua adesão aos Estados Unidos e sua admiração pelo padrão educacional ali experimentado (HILSDORF, 1986, p. 80), não se esquecendo do jornal *Novo Mundo*, editado em Nova York por José Carlos Rodrigues e que circulava na Corte divulgando os avanços da república norte-americana.

Rangel Pestana, importante porta-voz dos ideais republicanos tanto na Corte quanto na Província paulista, responsável no início da República pelo projeto de reforma de instrução para a qual Maria Guilhermina foi convidada a participar, defendeu em seus artigos uma educação baseada nos princípios da moderna pedagogia norte-americana. Pedagogia que para ele era sinônimo de ensino livre, laico, currículo atualizado, ensino prático e comum aos dois sexos, metodologia intuitiva, aulas graduadas e seriadas, cuidados com o aspecto material do ensino, tal como o que era praticado na Escola da Neutralidade – “ostensivamente leiga e positivista” –, e nas escolas americanas fundadas em São Paulo por missionários norte-americanos presbiterianos e metodistas (HILSDORF, 2002)²¹.

Nessa mesma década, o jornal pedagógico carioca *A Instrução Pública* apresentava em suas páginas os progressos da educação norte-americana. São muitas as matérias e constantes as notícias publicadas por esse jornal nas décadas de 1870 e 1880 a respeito da instrução na América do Norte. Logo no segundo número, em 21 de abril de 1872, os Estados Unidos integravam a lista de países que ocupavam a vanguarda do progresso, sendo não só apontado como exemplo de difusão do ensino, mas também invejado pelo seu rápido progresso, “como o condor alçando-se aos píncaros dos Andes”.

²¹ Segundo Maria Lúcia Hilsdorf (2002), Pestana defendia o ensino leigo e livre, apoiando as iniciativas de liberais, republicanos, maçons, positivistas e dos missionários protestantes norte-americanos. Com relação a estes últimos ela ressalta que, apesar de confessional, o ensino dessas escolas “combinava os princípios de uma religião ‘moderna e amigo do trabalho’ com a mentalidade pragmática dos americanos”.

Mas é necessário que se diga que esse processo não se deu de igual maneira nas três províncias do Sudeste do País. A sedução que o desenvolvimento norte-americano exercia nos segmentos liberais de tendência republicana da elite política e intelectual no eixo Rio–São Paulo–Minas fica evidente na prática discursiva dessa elite. Entretanto, não podemos homogeneizar essa região. Tomá-la assim em conjunto pode sugerir uma falsa imagem de uniformidade. Se os padrões pedagógicos norte-americanos aparecem como referência nos relatórios das províncias do Sudeste, bem como nos jornais dos seus principais centros urbanos, é necessário não se esquecer de que havia diferenças entre essas cidades. Na verdade, apesar das proximidades em termos de afinidades políticas e mesmo de amizade, além do trânsito que essa elite republicana experimentava nessa região, ela não era homogênea, havendo divergências sobre o melhor caminho para o modelo republicano (CARVALHO, 1987; ALONSO, 2002). E, mais importante, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo constituíam ambientes culturais diversos, por isso esse movimento de circulação de idéias teve uma configuração própria em cada um desses lugares.

Em São Paulo, segundo Mirian Warde (2003, p. 149-157), uma série de fatores estava contribuindo para que os sentidos estivessem sendo “moldados para a modernidade de tipo americana”²². Ali, os Estados Unidos eram mais do que um referente exterior, ganhando um “sentido operacional” para as suas elites. No Rio de Janeiro, diferentemente do que se passava em São Paulo, “o entusiasmo pelas coisas americanas limitara-se às fórmulas políticas abstratas”, não chegando a criar um caldo de cultura, nesse período (CARVALHO, 1987, p.

²² Dentre esses fatores destacam-se a distância do centro de poder, as elites agrárias marginalizadas desse mesmo centro, a forte presença de imigrantes norte-americanos na região (WARDE 2003). Angela Alonso (2002, p. 154), a respeito dos federalistas científicos de São Paulo, também aponta para sua distância e alijamento da sociedade de Corte e do centro político, ressaltando que o que marcava a diferença entre esses e outros grupos políticos de oposição no Império, era que os paulistas tinham recursos econômicos próprios, “o que lhes dava absoluta independência, tanto de partidos quando da Corte de Pedro II”. Confira também: José Murilo de Carvalho (1981).

39)²³. Como centro da vida política nacional, lugar onde se concentrava a máquina burocrática do Estado, o Rio tinha uma tendência política mais conservadora do que a cidade de São Paulo, onde, segundo José Murilo de Carvalho (1981, p. 169,) haveria uma maioria liberal, o que contribuiu para a tendência à manutenção ou ao rearranjo nas fórmulas políticas existentes na Corte carioca.

De qualquer forma, com sentidos e repercussões diferenciados, a nação norte-americana começava a povoar o imaginário da elite política e intelectual brasileira, fazendo-se presente na prática discursiva de seus integrantes. Essa não era uma realidade distante de Maria Guilhermina, que, na qualidade de diretora de escola, parecerista em congresso e colaboradora do jornal pedagógico da Corte, certamente, não esteve alheia a esse debate. Se seu contato decisivo foi com os próprios norte-americanos, esse clima de valorização da cultura pedagógica dos Estados Unidos deve ser levado em conta. Se não formou caldo de cultura, nem por isso pode ser desprezado.

No Rio de Janeiro, cidade onde Maria Guilhermina viveu e atuou grande parte da sua vida, inclusive na época de sua viagem aos Estados Unidos, a par do seu conservadorismo e da forte presença cultural européia, a nação norte-americana não deixou de aparecer como exemplar, informando, no campo pedagógico, algumas práticas de intervenção dessa elite, como na Reforma do ensino de 1879.

O jornal pedagógico *A Instrução Pública*, para o qual Maria Guilhermina colaborou depois do seu retorno dos Estados Unidos, desde seus primeiros números na década de 1870, ressentia-se da influência francesa e enfatizava os progressos da educação norte-americana, apontando os Estados Unidos como país que deveria servir de referência para o Brasil. Nos

²³ José Murilo de Carvalho (1981, cap. 8) também aponta as diferenças entre os partidos republicanos de São Paulo e do Rio de Janeiro, afirmando que o Partido Republicano Paulista possuía caráter mais pragmático que o carioca.

artigos desse jornal, que era editado por Alambary Luz, inspetor do município neutro da Corte e diretor da Escola Normal de Niterói, apareciam com frequência a transcrição de relatórios norte-americanos e tradução de livros sobre a instrução pública nesse país. Não faltavam também artigos, tanto de seu editor quanto de professores, discutindo as inovações nos processos pedagógicos e o padrão norte-americano de ensino

Além disso, em 1873, esse o jornal deu ampla cobertura às *Conferências Pedagógicas* realizadas na Corte carioca, por determinação do Governo Imperial, das quais deveriam participar professores públicos e particulares do ensino primário. De acordo com os discursos e pareceres publicados nesse jornal, esse foi também um momento em que entrou em debate elementos da prática pedagógica norte-americana, como a co-educação dos sexos, o método intuitivo e o magistério feminino.

Nas páginas desse jornal, assim como nos relatórios, é possível perceber o fascínio que os “prodigiosos resultados obtidos neste país do moderno continente” exerciam sobre os intelectuais brasileiros. Mesmo quando desaconselhavam a aplicação de algumas dessas práticas em solo nacional, o que aconteceu não poucas vezes, esses artigos não poupavam elogios à República Norte-Americana:

[...] país novo, maior que o nosso, olhado sempre com desconfiança pelas nações européias e que caminha, corre, voa pelos campos da civilização derrubando em sua vertiginosa passagem todos os obstáculos físicos e morais [...] Nós não podemos nos esquivar desta poderosa influência exercitada no mesmo solo em que existimos (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 20 jul. 1873, p. 237).

No jornal pedagógico carioca, como nos relatórios oficiais, os elogios eram recorrentes, e o que causava admiração não eram apenas as práticas pedagógicas aí

experimentadas, mas, sobretudo, seus resultados em um país novo como o Brasil, com proporções territoriais ainda maiores. Os Estados Unidos não só haviam encontrado o caminho do progresso e da civilização, como seguia nele a passos largos. A idéia de um país capaz de, em pouco tempo, tomar lugar entre as nações mais civilizadas e, até mesmo, de ultrapassá-las em alguns aspectos, era bastante sedutora para os nossos intelectuais, especialmente os republicanos, que desejavam vencer o atraso brasileiro, considerado por muitos como fruto da colonização portuguesa.

Esse interesse de alguns segmentos da elite política e intelectual brasileira pelas novidades pedagógicas experimentadas nos Estados Unidos foi alimentado, em grande medida, pela circulação e repercussão de três importantes publicações: *A Província: estudo sobre a descentralização do Brasil*²⁴, de Tavares Bastos; *L'Instruction Publique aux États Unis*²⁵, de Célestin Hippeau; e *Rapport sur l'Instruction Primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie em 1876*²⁶, de Ferdinand Buisson. Essas obras não só possibilitaram uma maior visibilidade dos processos educacionais norte-americanos, mas, principalmente,

²⁴ Publicada pela primeira vez em 1870, essa obra é considerada por José Murilo de Carvalho (1999) como um marco na identificação da América com Estados Unidos. Seu autor era leitor de Tocqueville, Stuart Mill e Hamilton, e seu principal objetivo era defender o sistema federal como base das instituições democráticas. Fascinado pelos Estados Unidos, nesse estudo, Tavares Bastos preconiza a descentralização político-administrativa do Estado, nos moldes norte-americanos, uma vez que, para ele, a cultura e o sistema político do Novo Mundo, símbolo da liberdade e da democracia, eram uma alternativa ao decadente mundo europeu, devendo, por isso, servir de norte para o Brasil.

²⁵ Esse relatório foi escrito em novembro de 1869, publicado na França em 1870 e traduzido e publicado no Brasil em 1871. A tradução da obra para o português foi feita por ordem do Governo Imperial e, segundo José Gondra (2002b), também foi publicada no *Diário Oficial do Império do Brasil*, durante os meses de fevereiro e março de 1871. De acordo com esse autor (2002b, p. 166), essa rapidez com que a obra de Hippeau circulou no País indicava, por parte das autoridades do Império, uma “disposição de difundir-lo e oficializá-lo”.

²⁶ Nessa obra, publicada na França em 1878, Buisson faz uma minuciosa descrição do sistema educacional norte-americano, relativamente ao ensino primário. O fato de não ter sido traduzida não deve ter se constituído obstáculo para a sua circulação no Brasil, visto que a leitura da língua francesa nesse período não era um problema para a intelectualidade brasileira. Extratos desse relatório circularam em alguns jornais na Província fluminense (RPP-RJ, 1878, p. 9), sendo que o trabalho completo, assim como outras duas obras do autor e o relatório de Célestin Hippeau, foram expostos na *Primeira Exposição Pedagógica* de 1883, realizada na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, essa obra foi exaustivamente citada por Rui Barbosa em seus Pareceres de 1882 (BASTOS, 2000), marcando presença no Brasil também de maneira indireta.

insistiram na necessidade de tomar esses processos como modelares, servindo de fonte para os comentários e projetos contidos nos relatórios dos dirigentes do País e das províncias, bem como para as discussões encontradas na imprensa carioca²⁷.

No Brasil, esses três autores colaboraram de maneira fundamental para uma idealização dos padrões educacionais dos Estados Unidos, tendo se constituído uma das fontes para as reflexões de parte da elite política e intelectual brasileira, que circulavam tanto nos relatórios oficiais quanto na imprensa pedagógica carioca²⁸. Para esses autores, o papel que os norte-americanos atribuíam à educação era a chave para se entender seu progresso, além de ser o elemento que possibilitaria aos Estados Unidos exercer um papel de enorme importância nos destinos do mundo. Tavares Bastos dedica um capítulo de sua obra à instrução pública, no qual, depois de estabelecer comparações e traçar alguns comentários sobre o sistema educacional nos dois países, conclama os brasileiros a seguir o padrão norte-americano de ensino, deixando de lado as influências européias:

Dispa-se dos prejuízos europeus os reformadores brasileiros: imitemos a América. A escola moderna, a escola sem espírito de seita, a escola comum, a escola mista, a escola livre é obra original da democracia do Novo-Mundo (BASTOS, 1937, p. 233).

Célestin Hippeau, assim como Tavares Bastos, fez apologia do sistema de ensino dos Estados Unidos e converteu essa nação em espetáculo de modernidade em matéria de

²⁷ Evidentemente, outras obras sobre o assunto também circularam a partir da década de 1870, como *O Ensino Público*, do maranhense Antônio de Almeida Oliveira, publicado em 1873, e a obra de Tocqueville *Democracia na América*. Entretanto, com exceção do relatório de presidente de Província de Minas Gerais de 1884, que cita Antônio de Almeida Oliveira, esses trabalhos não foram citados nos relatórios e jornais pesquisados.

²⁸ Mesmo quando não eram transcritos ou citados nominalmente, os argumentos que Tavares Bastos, Hippeau e Buisson apresentavam na discussão sobre o método de ensino, o magistério feminino, a co-educação dos sexos, o ensino prático, o auxílio da iniciativa particular, as despesas com a instrução, dentre outros, foram repetidos tanto nos relatórios oficiais quanto na imprensa pedagógica carioca.

processos pedagógicos, exemplo a ser seguido não só pela França, mas pelas outras nações do mundo. Impressionado “não tanto pelos resultados”, mas “pela potência dos meios” (HIPPEAU, 1871, p. 138), o autor apresentava, logo no início da obra, os sentimentos de admiração que o haviam inspirado:

[...] o espetáculo apresentado por uma grande nação, que considera a instrução pública como o primeiro e mais indispensável dever e que a si mesma se impõe os mais pesados sacrifícios para lhe dar uma organização sem igual no mundo (HIPPEAU, 1871, p. 6-7).

Buisson por sua vez, logo na primeira página de seu trabalho, apresenta os Estados Unidos como um povo que “uniu seus destinos nacionais ao desenvolvimento de suas escolas”, “fez da instrução pública a garantia suprema de suas liberdades, a condição de sua prosperidade, a salvaguarda de suas instituições”²⁹. Se o autor evitava indicar a nação norte-americana como exemplo para a França e outras nações, não se furtava, no entanto, de apontá-la como nação cuja importância, desenvolvimento e difusão da instrução pública era sem igual no mundo e, por isso, fonte de inspiração para aqueles cuja tarefa era a de reformar os sistemas de ensino (BUISSON, 1878, p. 677).

Assim, figurando entre as nações mais civilizadas, os Estados Unidos compareciam como sinônimo de liberdade, de progresso, de riqueza material e moral. Se por vezes esse país parecia compor com estas nações, por outras, lhes fazia franca concorrência. É interessante notar que esse despertar de um interesse pelo repertório educacional norte-americano, tanto por parte da elite intelectual como por parte de indivíduos ligados ao campo educacional,

²⁹ *S'il est un peuple, en effet, qui a tout attendu de cette 'puissance de l'éducation', qui ait intimement uni ses destinées nationales au développement de ses écoles, qui ait fait de l'instruction publique la garantie suprême de ses libertés, la condition de sa prospérité, la sauvegarde de ses institutions, c'est assurément le peuple des États-Unis* (BUISSON, 1878, p. 1).

eram, em algumas ocasiões, acompanhados de reflexões que sinalizavam para uma rejeição dos países europeus como modelo para o Brasil. “O Brasil não é a Europa onde a população regurgita; precisamos povoar vastíssimos sertões, explorar colossais riquezas a dormir inativas nas entranhas da terra” (RPP-SP, 1872, p. 7). Aqui, a extensão do território brasileiro e a população esparsa nos distanciavam muito das condições européias, sendo entendido pelo presidente da Província de São Paulo como um obstáculo à busca desses países como referenciais.

Além disso, estava presente também a idéia de que, diferentemente das nações européias, o Brasil era um país novo, cujo desenvolvimento material ainda dava seus primeiros passos: “Os teóricos têm argumentado com os exemplos da Europa e principalmente da Alemanha: mas seus argumentos são improcedentes ou inaplicáveis para o Brasil” (RPP-MG, 1873, p. 38). O argumento que aparece com maior força é o de que não se deve “copiar doutrinas e preceitos que só podem prosperar entre os povos, que tem visto rolar séculos de existência dos torrões em que habitam” (RPP-MG, 1873, Anexo, p. 10).

O Brasil, tendo nascido “ontem”, como escreveu o presidente da Província mineira, não deveria buscar o exemplo de nações com “séculos de existência”, deixando subentendido que seria mais apropriado a busca de modelos de civilização e modernidade em nações jovens como a brasileira. Esse mesmo raciocínio aparecia nas páginas do jornal *A Instrução Pública* (5 ab. 1874, p. 138): “Sejamos americanos, ah! muito americanos! que a Europa é da velhice e do passado e a América da mocidade e do futuro”. A especificidade do Novo Mundo, a quem pertencia o futuro, aparecia aqui em comparação com a Velha Europa, para quem o tempo já havia passado.

Na verdade, se era ainda muito forte a presença dos padrões europeus, especialmente franceses, na educação brasileira, a partir da segunda metade do século XIX essa influência

começava a ceder espaço para os Estados Unidos. Nesse período, é possível notar nesses discursos uma tensão que marcava a escolha ora da Europa, ora dos Estados Unidos, ora de ambos como referência para o Brasil. De um lado, as nações européias, mais antigas, serviam de exemplo sobre uma matéria – a instrução pública –, sobre a qual tinham longos anos de experiência. De outro lado, os “resultados materiais”, o progresso e a civilização alcançados em tão pouco tempo pelos Estados Unidos, país jovem como o nosso, eram um grande atrativo para os políticos e legisladores, às voltas com modelos nos quais se inspirar para (re)formar a instrução pública no País.

Apropriadas de diferentes maneiras, com sentidos e repercussões diferenciadas em cada um desses lugares, os Estados Unidos se fizeram presentes, a partir da década 1870, no imaginário da elite política e intelectual brasileira. Nesse movimento, esse país era tomado, ao mesmo tempo, como exemplo a ser seguido e como impossível de ser “copiado”, numa operação que envolvia simplificação, seleção e juízos de valor. Envolvia também comparação, a partir da qual se construía o outro por meio de semelhanças e de diferenças, de proximidades e distâncias, simultaneamente traçando e abolindo fronteiras:

Não temos ainda certa ordem de prodígios que se dão em outros países, mormente os Estados Unidos [...] Mas nos Estados Unidos o movimento de instrução pública havia começado muito antes de nós, que vamos dando os primeiros passos. Nós não somos menos generosos nem menos dedicados à pátria do que os nossos irmãos do norte. *O tempo nos levará até lá* (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 4 jan. 1874, p. 1, grifo nosso).

Aqui, tanto se operava um distanciamento, apontando um corte entre esses dois mundos – a civilização do *outro* e o atraso do *nós* –, como também uma sutura, uma

aproximação – o mundo bárbaro podia assimilar os códigos da civilização: “O tempo nos levará até lá”. Dessa forma, a imagem a ser perseguida – a ampla difusão da instrução como condição de progresso moral e material de um país – era fixada no horizonte de expectativas da elite nacional, no qual a distância era elaborada como obstáculo que o tempo se encarregaria de encurtar ou mesmo suprimir.

Nos discursos dessa elite, o Novo Mundo, por vezes, parecia suplantar o Velho Mundo, em especial a França, num movimento que tirava o brilho das nações européias consideradas mais avançadas. Nessa tensão, a partir da qual se produziam “deslocamentos ora flagrantes ora sutis, ora conflituosos ora pacíficos”, as referências ao Velho Mundo não deixara de se fazer presentes. Mas terão dado lugar, de uma vez por todas, à construção dos Estados Unidos também como paradigma para o campo educacional, modelo de civilização no qual deveríamos nos mirar (WARDE, 2000, p. 37).

3.2 – Maria Guilhermina e a América como destino

Os padrões educacionais norte-americanos marcaram, pois, o debate da elite política e dos educadores brasileiros a partir da década de 1870, caracterizando um movimento mais amplo no momento em que Maria Guilhermina Loureiro de Andrade tomava desse repertório pedagógico elementos para subsidiar a sua prática profissional. Nesse momento, já começava a ser produzida a idéia de modernidade pedagógica em diálogo com as idéias e práticas educativas norte-americanas, colocando em evidência a construção de uma hegemonia da qual nos fala Warde (2001). É verdade que a presença francesa era ainda marcante nas práticas

escolares e havia também o exemplo de outros países considerados mais avançados, como Alemanha, Suíça e Bélgica. Entretanto, as inovações pedagógicas norte-americanas passaram a ser muito valorizadas, e os Estados Unidos, como vimos, começavam a despontar como uma alternativa de peso para o campo educacional, disputando espaço com as antigas nações européias e colocando em cena uma nova forma escolar.

Além do mais, esses discursos que se apropriavam de maneira singular e que faziam circular os elementos do repertório educacional norte-americano colaboravam para a formação de um imaginário social, produzindo um mundo de sentidos e significados para o fazer-ser dessa sociedade. Assim, a imagem da liberdade, da democracia, da riqueza, da iniciativa, do progresso técnico, da civilização moral e material, enfim, a imagem da expansão e da modernização, que davam o tom da valorização da cultura norte-americana e criavam os Estados Unidos como referência, eram elaborações imaginárias e, como tais, codificavam expectativas e esperanças, além de serem suportes para ações comuns dos indivíduos. Elas produziam um esquema de valores que modelava comportamentos e indicava, para essa mesma coletividade, as possibilidades de sua ação (BACZKO, 1985).

Mas se para muitos a nação norte-americana passava a ser um referente, uma alternativa política e cultural ao Velho Mundo europeu, se o exemplo do progresso da América do Norte era uma possibilidade colocada no horizonte, para Maria Guilhermina ela foi também destino. Destino escolhido para ver de perto e para aperfeiçoar sua formação de educadora. Se a interlocução de boa parte da elite letrada brasileira com as novidades pedagógicas norte-americanas era feita, em grande medida, por intermédio dos escritores franceses, nem todos, como Maria Guilhermina, obedeceram a esse itinerário.

Nos relatórios oficiais do Império e em especial na imprensa pedagógica da Corte carioca, os Estados Unidos eram decifrados pelo olhar dos franceses. As constantes referências

e longas citações dos relatórios de Cèlestin Hippeau e Ferdinand Buisson são evidências de que o diálogo com as novidades pedagógicas norte-americanas era, muitas vezes, intermediado por esses autores³⁰. Isso sustentaria, em parte, a hipótese de Maria Helena Câmara Bastos (2002, p. 89), que, ao analisar a influência de Ferdinand Buisson nos textos de Rui Barbosa, afirma que o olhar dos franceses era o que legitimava, não só para Rui como para a intelectualidade em geral, “as inovações necessárias a serem implantadas na sociedade brasileira”. Essa é uma interpretação apropriada para parte de nossa elite letrada, mas não pode, entretanto, ser generalizada. O viés francês, utilizado para a aproximação do universo cultural e pedagógico norte-americano, não foi sempre a nossa chave de leitura.

De acordo com Mirian Warde (2000, p. 38), foi com a França, principal referência para a intelectualidade brasileira desde fins do setecentos, que a nossa elite começou primeiramente a “assimilar a crença de que elementos da utopia revolucionária e modernizadora francesa estavam sendo realizados não lá, muito menos no resto da Europa, mas basicamente nos Estados Unidos”. Alexis de Tocqueville, com seu *Democracia na América*, seria exemplo disso. Essa obra, segundo Warde (2003, p. 159), é um marco fundador nos estudos comparados e “serviu de espelho europeu até para os próprios norte-americanos se enxergarem”. Ou seja, o progresso, a democracia e a modernidade eram obra da nação americana, conforme atestavam os franceses. Entretanto, como a autora ressalta (2003, p. 158), isso não excluía o fato de que, a partir da segunda metade do século XIX, era cada vez maior o número daqueles sujeitos que mantinham contato direto com o Novo Mundo e com os norte-americanos, seja por meio de viagens ou da literatura lá produzida.

³⁰ Outros autores franceses foram chamados, em menor escala, nesses relatórios e na imprensa carioca quando o assunto era educação norte-americana, como por exemplo, Laveley e Leon Donnat (RMNI, 1878, p. 57, 60).

Sem dúvida, a Europa, e principalmente a França, era o itinerário privilegiado, destino quase que natural da intelectualidade brasileira oitocentista, deslocamento considerado peça-chave na formação da elite letrada que deveria dominar a linguagem e os “códigos da matriz cultural francesa” (COSTA, 2003, p. 81). Fora do alcance da maior parte da população brasileira, as viagens aos países europeus eram freqüentes entre os membros da elite. Viagens a passeio, viagens de estudos, viagens para investigar as instituições e a organização política e sócio-cultural dos países do Velho Mundo.

No período oitocentista, muitos educadores se dirigiram para lá, em busca de conhecimentos, experiências, materiais e métodos utilizados nas instituições escolares, com vista a transformar, ou reformar, a instrução no Brasil. Por meio das viagens e do encontro com o outro, as elites ligadas ao campo educacional buscavam paradigmas e referências que colaborassem no delineamento de um futuro para a educação brasileira. Buscavam a organização que tornasse o emprego dos tempos e dos espaços escolares mais eficientes, assim como os métodos que racionalizassem o processo educativo.

Na segunda metade do século XIX, Abílio César Borges (1824-1891), médico, professor, proprietário de estabelecimento de ensino e membro do Conselho de Instrução Pública da Corte entre 1872 e 1877, realizou três viagens à Europa – 1866, 1870 e 1879 –, de onde afirmava buscar as práticas pedagógicas e modelos escolares para adotar em seu estabelecimento no Rio de Janeiro (GONDRA, 2002a, p. 36). Menezes Vieira (1848-1897), também médico, professor e diretor de um colégio de mesmo nome na Corte, diretor do Pedagogium entre 1890 e 1897, visitou duas vezes (1882, 1888-1889) vários países do velho continente – França, Itália, Bélgica, Alemanha e Suíça. De lá, trazia para o Brasil as inovações pedagógicas que anunciava praticar em seu estabelecimento de ensino (BASTOS, 2002, p. 568-575).

As viagens para estudar as instituições escolares européias também foram de iniciativa do Poder Público. O inspetor-geral de Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, esteve na Europa, onde estudou, na França, Suíça, Áustria e Alemanha, instituições de educação infantil, publicando, em 1883, seu relatório de viagem (KUHLMANN JR, 2001, p. 3). Em 1890, o Ministério da Instrução Correios e Telégrafos encarregou José Pereira Frazão e mais uma comissão de professores da Corte de observar o que se fazia nos países estrangeiros, neles incluídos não só os países europeus, mas também os Estados Unidos. Entretanto, apesar de prevista, a visita à nação norte-americana não se realizou, ficando a viagem circunscrita aos países europeus, destino primeiro da referida comissão (FRAZÃO, 1893, p. 7-8). Já em 1902, Manoel Bonfim (1868-1932), nessa época diretor do Pedagogium, partiu para a Europa, nomeado pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, para lá estudar psicologia com Alfred Binet e George Dumas (FRANCO; GONTIJO, 2002, p. 755).

Entretanto, nesse mesmo período, educadores e intelectuais ligados ao campo educacional também viajaram para os Estados Unidos para buscar ali os códigos da civilização, e é possível afirmar que nem todos partiram com a chave interpretativa francesa no bolso. Além de Maria Guilhermina, que foi para a cidade de Nova York entre 1883-1887 para estudar a organização do *kindergarten* e a pedagogia froebeliana, outros certamente também fizeram esse percurso a partir de uma rede interpretativa diversa.

Esse pode ter sido o caso do maranhense Antônio Almeida de Oliveira (1843-1887), educador e político de tendência liberal, que viajou para os Estados Unidos no início da década de 1870 e visitou as escolas de Boston, Massachusetts e Brooklin, escrevendo depois disso o livro *O Ensino Público no Brasil*, dedicado ao recém-criado Partido Republicano e no qual são abundantes as referências e elogios ao ensino na América do Norte (VIEIRA, 2003). Amaro Cavalcanti (1849-1922), advogado e professor de latim na Província do Ceará, também

visitou os Estados Unidos, em 1880/1881, com o objetivo de estudar a organização e os métodos do ensino elementar desse país. Ao retornar, escreveu um relatório descrevendo o ensino praticado nas escolas que visitou e fazendo proposições para as escolas de sua Província (CAVALCANTI, 1881). O educador paulista Oscar Thompson (1872-1935), por sua vez, foi ver de perto a *Exposição Universal de Saint Louis*, realizada na Louisiana, em 1904, onde conheceu os materiais didáticos produzidos pela norte-americana Sarah Arnold, os quais ele se encarregaria de divulgar aqui (GONÇALVES; WARDE, 2002b). Esse educador, mesmo antes de viajar, já possuía uma mentalidade de tipo americana (WARDE, 2003, p. 157).

Isso sem falar dos profissionais liberais, a maioria deles da Província paulista³¹, que escolheram estudar ou se especializar nas faculdades norte-americanas, como os engenheiros André Rebouças, Paula Souza e Alberto Torres³², cujos textos jornalísticos foram marcados pela admiração aos valores culturais norte-americanos. Em meados da década de 1870 e início da década de 1880, pernambucana Josefa Águeda Felisbela Mercedes de Oliveira (1864-?) e carioca Maria Augusta Generoso Estrela (1860-1946) cursaram medicina no *New York Medical College and Hospital for Women*, nos Estados Unidos, sendo consideradas as primeiras médicas brasileiras (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000: 296-299, 366-368).

³¹ O Relatório do Comissário da Educação em Washington, relativo a 1872 e transcrito no jornal *A Instrução Pública* (2 nov. 1873), apontava: “Nestes últimos anos, tem vindo vários jovens brasileiros adquirir instrução nas universidades dos Estados Unidos. Há atualmente uns 30 estudando e praticando em vários estabelecimentos [...]. A maior parte estuda engenharia na Universidade Cornell, em Ithaca, Estado de New York [...] Grande número de brasileiros que estudam nos Estados Unidos pertence à Província de São Paulo. Há também alguns do Pará, entre eles cinco são pensionistas do respectivo governo provincial.”

³² André Rebouças (1838-1898) fez sua primeira viagem à Europa em 1861/1862, onde estudou, e aos Estados Unidos em 1873, para se especializar (CARVALHO, M., 1998, p. 75, 115, 180). Alberto Sales (1857-1904), iniciou o curso de engenharia nos Estados Unidos na década de 1870, formou-se em direito pela Faculdade de São Paulo. O também engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza partiu para os Estados Unidos em 1869, em busca de aperfeiçoamento profissional. Além desses, podemos também lembrar os que defendiam o modelo norte-americano de república e de organização do ensino como os liberais radicais, republicanos Quintino Bocaiúva, que foi aos Estados Unidos em 1866-1867, como agente do Governo Imperial para contratar imigrantes; Salvador Marinho, radicado em Nova York, onde colaborou com José Carlos Rodrigues no jornal *Novo Mundo*, na década de 1870 (ALONSO, 2002, p. 108-111).

Essas viagens indicam não só que os Estados Unidos começavam ganhar espaço como referência em termos de civilização e progresso para os educadores brasileiros que para lá se dirigiam, mas também que a apropriação de seu repertório educacional não se fazia somente por intermédio dos franceses. É de novo Mirian Warde que aponta para o fato de que, no caso de São Paulo, cidade que já vinha gestando uma maior sensibilidade para o americanismo³³ desde a segunda metade do XIX, sendo capaz, então, de concretizar alguns dos ideais norte-americanos, foi com os próprios americanos que a elite política e intelectual dialogou, não sendo fundamental a intermediação francesa. Os mediadores para os padrões de ensino norte-americano foram tanto os missionários protestantes e suas escolas aqui instaladas, quanto a literatura e os materiais pedagógicos daquele país, assim como o contato direto com norte-americanos e algumas viagens aos Estados Unidos. Ou seja, o conhecimento desses padrões pedagógicos foram “diretamente colhidos em fontes norte-americanas” (WARDE, 2003, p. 158, nota 28). Essa era uma realidade mais presente em São Paulo, mas fez também adeptos entre a elite letrada que atuava na Corte.

Mesmo Rui Barbosa, para quem os franceses Ferdinand Buisson e Cèlestin Hippeau foram importantes mediadores, dialogou diretamente com os norte americanos no que toca à experiência pedagógica daquele país. Segundo Lourenço Filho (1956, p. 54), o Colégio Progresso da norte-americana Miss Eleonor Leslie, visto no segundo capítulo, seguia o modelo educacional dos Estados Unidos e teria inspirado os pareceres de Rui Barbosa. “Manteve Rui longos entendimentos com a diretora do estabelecimento e foi por seu intermédio que entrou em contato com importantes autoridades do ensino público norte-americano” (HAIDAR, 1972, p. 241).

³³ Mirian Warde (2000) define americanismo, a partir de Gramsci, como a produção de um novo padrão de vida material e simbólica, um novo padrão cultural, gestado nos Estados Unidos da América a partir da incorporação de vários projetos, internos e externos, em disputa.

Nesse sentido, se a Europa era o destino natural e roteiro privilegiado da elite letrada (COSTA, 2003), não faltaram viagens aos Estados Unidos. É verdade que em escala bem menor, mas significativas pra indicar o começo, lento e silencioso, de um outro movimento: o que dispensava a França como mediadora. Não que isso significasse maior “pureza” no processo de apropriação, mas sim que aprender dessa nova pedagogia mediante a leitura e o conhecimento direto da experiência norte-americana, como fez Maria Guilhermina e alguns de seus contemporâneos, significava não só aprender uma pedagogia renovada, que circulava internacionalmente, mas também os valores da cultura norte-americana que a ela se amalgamavam.

Assim, o diálogo de Maria Guilhermina com esse repertório pedagógico se fez não por intermédio dos escritores franceses, mesmo que ela os tivesse lido, mas pelo contato e pela rede de ligações que ela estabeleceu com os missionários presbiterianos enviados ao Brasil pela Junta de Missões Estrangeiras de Nova York. Foi com Miss Mary Dascomb, Harriet Greenman, Horace Lane, possivelmente também com Miss Leslie e na Escola Americana de São Paulo que ela voltou sua atenção e sua prática para os padrões educacionais norte-americanos, eles foram “as chaves mestras do seu arsenal” (WARDE, 2003, p. 159), fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para acessar esse universo pedagógico. Como fruto dessa interlocução, Guilhermina partiu para a cidade de Nova York com o objetivo de absorver diretamente os “códigos da civilização”, para ali “observar, refletir, comparar” e, depois, ao retornar ao Brasil, “divulgar, ensinar, civilizar” (PIMENTEL, 1998, p. 76).