



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS ESTADOS UNIDOS COMO NAÇÃO-MODELO NO BRASIL OITOCENTISTA:
o caso da instrução pública (1832-1888)**

JOSÉ AUGUSTO BATISTA DOS SANTOS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OS ESTADOS UNIDOS COMO NAÇÃO-MODELO NO BRASIL OITOCENTISTA:
o caso da instrução pública (1832-1888)

JOSÉ AUGUSTO BATISTA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2016

Dedico esta dissertação aos meus pais, Antônio e Rosivanda, sem cujo apoio eu não a teria concluído, e por terem me proporcionado a maior herança que os pais podem deixar aos filhos: a educação.

Agradecimentos

É meu desejo agradecer, primeiramente, aos professores e professoras que, durante a minha graduação, contribuíram para a minha formação docente. A este grupo pertence Dinah Lima Girão (Língua Inglesa), que fez crescer em mim o gosto pelo estudo da Língua Inglesa; Ana Lúcia Simões Borges Fonseca (Língua Inglesa), com quem participei pela primeira vez de um projeto de iniciação científica; Roberto Bezerra da Silva (Literatura de Língua Inglesa), com suas aulas estimulantes; Vanderlei José Zacchi (Língua Inglesa e Temas de Cultura e Civilização Anglo-Americana), que, com as profícuas discussões que levantava em suas aulas, me mostrou o caminho da tolerância e do diálogo; e outros de cujos nomes me falta à memória, mas que também deixaram a sua contribuição ao longo de minha trajetória no curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Sergipe.

Aos membros do Núcleo de Estudos de Cultura da Universidade Federal de Sergipe pelo constante incentivo e parceria.

À minha família por ter me apoiado financeira e emocionalmente para que eu pudesse concluir mais esta etapa de minha formação profissional.

À minha noiva Brielle, especialmente, pela compreensão, apoio e carinho, sem o que seria muito mais estressante o caminho.

Aos amigos e conhecidos que, com coisas pequenas e aparentemente sem importância, também cooperaram para que eu chegasse até aqui, e pela torcida incessante.

Finalmente, agradeço ao Professor Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, especialmente, pela valiosa orientação, sem a qual esta dissertação não teria acontecido; pela amizade e companheirismo, que marcaram a relação que estabelecemos; e pelas lições de vida que me servirão de experiência ao longo da carreira por que optei seguir.

A todos eles registro aqui minha gratidão por tudo que – direta ou indiretamente – fizeram para a realização deste trabalho, que foi assinado por mim, mas que não é só meu.

'O mundo é a minha representação'

(Artur Schopenhauer)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar o modo como os Estados Unidos da América emergem como nação-modelo no discurso oficial do Império do Brasil, através da análise dos Relatórios Ministeriais emitidos pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império entre os anos de 1832 e 1888, data em que é apresentado à Assembleia Geral Legislativa o último Relatório Ministerial referente ao período imperial, a um ano da proclamação da República, que acarretou a adoção do sistema federativo norte-americano, a partir do qual o país passou a se chamar Estados Unidos do Brasil. Norteou nosso esforço de análise a hipótese de que as representações daquele país encontráveis nos documentos enunciados assentam-se numa imagem mitificada dos Estados Unidos, resultante, em sua maior parte, das práticas de leitura dos Ministros e Inspetores Gerais da Instrução Primária e Secundária do Império; isto é, as representações daquele país que subjazem ao discurso desses agentes do governo provinham principalmente dos escritos a que tiveram acesso.

Palavras-chave: Americanismo. Antiamericanismo. Estados Unidos. Identidade Nacional. História da Educação.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how the United States of America emerges as a model nation in the official discourse of the Empire of Brazil, through the analysis of the Ministerial Reports issued by the Secretary of State for Empire Business (*Secretaria de Estado dos Negócios do Império*) between 1832 and 1888, year in which the last Ministerial Report was presented to the Legislative General Assembly, a year before the Proclamation of the Republic which led to the adoption of the US federal system that marked the moment thereafter the country started to be called United States of Brazil. We based our analytical effort on the hypothesis that the representations of that country which can be found in the above-mentioned documents stem from a mythified image of the United States, which comes, for the most part, from the reading practices of Ministers as well as General Inspectors of Primary and Secondary Instruction.

Key-words: Americanism. Anti-Americanism. History of Education. National Identity. United States.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	8
1.1 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
1.2 – METODOLOGIA	21
1.3 – CAMINHO PERCORRIDO	23
1.4 – RECORTE CRONOLÓGICO	28
2 – DOS SENTIDOS DO AMERICANISMO.....	29
3 – A GRANDE REPÚBLICA AMERICANA: OS ESTADOS UNIDOS DOS RELATÓRIOS MINISTERIAIS.....	46
CONCLUSÃO.....	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	101
ANEXOS	102

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela temática do americanismo surgiu quando da nossa participação em um projeto de iniciação científica, em 2015, sobre o antiamericanismo no Brasil, a partir de representações literárias, e com enfoque no século XX. Antes disso, havíamos participado de outro projeto que tratava das origens da anglofilia e da emergência do antibritanismo em Portugal, no qual tivemos contato com discussões teóricas sobre representação, identidade nacional, mito, através da leitura de autores como Stuart Hall, Benedict Anderson e Hobsbawm para citar apenas alguns. Contribuíram para o amadurecimento do nosso desejo de escolher um objeto que se inserisse na temática do americanismo as conversações com os membros do Núcleo de Estudos de Cultura da Universidade Federal de Sergipe, que se reuniam regularmente para discussão de textos diversos, muitos dos quais fizemos uso para elaboração da dissertação que ora se apresenta.

Neste núcleo, ao qual nos filiamos em 2014, além da participação em discussões periódicas de bibliografia previamente indicada, tivemos a oportunidade de conhecer as pesquisas realizadas por seus membros, que estavam distribuídas entre quatro linhas pesquisas. Eram elas *História do Ensino das Línguas*, *História e Historiografia Literária*, *História e Historiografia Educacional* e *Cultura Moderna e Contemporânea*. Os projetos de iniciação científica de que participamos estavam vinculados a esta última. Mais recentemente, entretanto, a atenção do grupo tem se voltado para os estudos de cultura e esta dissertação inaugura essa mudança de direção no que se refere à área de pesquisa dos trabalhos já produzidos pelos integrantes do Núcleo. Sob essas circunstâncias, este trabalho reúne o entusiasmo de se ensaiar uma investigação a partir de uma nova perspectiva, bem como todas as implicações que daí podem decorrer.

É, portanto, a partir de tais experiências e, mais especificamente, das leituras sobre o antiamericanismo no Brasil – não obstante o fato de terem sido incipientes – que nasce a proposta deste trabalho. Enquanto o estudo do antiamericanismo que se buscou empreender no projeto supracitado concentrou-se no século XX, esta dissertação tem como objetivo investigar o modo como os Estados Unidos emergem, isto é, como são representados, em documentos oficiais do século XIX que versam sobre a Instrução Pública, buscando analisar tais representações, bem como suas implicações nos debates sobre a educação e, ainda, com o fito de demonstrar que, embora o americanismo se faça notar com mais vigor na educação brasileira a partir do século XX, já no século anterior é possível identificar sua presença em

documentos de cunho não apenas político, mas também – e principalmente – educacional. Os documentos com que trabalhamos foram os Relatórios Ministeriais para cuja análise recorreu-se à historiografia do período e ao aporte teórico adotado para esta pesquisa.

Em virtude da natureza de seu objeto, o presente trabalho está situado no amplo e diversificado campo da História Cultural. Conforme a compreensão de Chartier (1987, p. 16-17), a História Cultural “tem por principal objecto identificar o como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. No que se refere a esta dissertação em particular, o que se pretendeu foi investigar como, no período do império, os Estados Unidos foram construídos, pensados e dados a ler nas fontes selecionadas. Nesse processo, buscamos recorrer às noções de “práticas” e “representações”, que assumem um lugar de destaque nesse tipo de história, como coloca aquele autor.

Esse tipo de abordagem implica, também, um modo específico de encarar as fontes, as quais não podem ser concebidas como se mantivessem uma relação transparente com a realidade, mas antes como portadoras de representações desta. Estas representações, por sua vez, não podem ser compreendidas sem se remontar às condições de sua produção, o que incluiria conhecer o grupo pelo qual foram construídas, o fim a que estavam destinadas e outras informações que nos permitem contextualizá-las historicamente. É partindo dessa preocupação que, antes de caracterizarmos as fontes que serão utilizadas, cumpre dizer duas coisas em relação a elas.

A primeira diz respeito à hipótese de que partimos. Com base no que sugere a historiografia do período – que mostra como as ex-colônias inglesas do norte passaram a figurar como modelo para as demais nações das Américas a partir de sua independência –, partimos da consideração – cuja validade foi atestada pelos resultados desta investigação – de que os Estados Unidos são construídos ou representados em tais documentos quase sempre como uma nação “à frente” do Brasil em assuntos diversos – especialmente aqueles voltados à Instrução Pública –, e por essa razão, são tomados como “ideal” a ser seguido. As alusões àquele país, por mais que variassem em seus temas – às vezes usadas como recurso comparativo ao se referir ao número de escolas que lá existiam ou ao mostrar o quanto se gastava em Instrução Pública –, fazem ver uma representação dos Estados Unidos que parece ter se tornado lugar-comum à época. Por mais que as menções aos Estados Unidos não sejam tão frequentes quanto o são a nações europeias, como França e Inglaterra – já o temos notado –, quase sempre quando ocorriam, revelavam uma representação positiva daquele país.

Outro ponto a ser esclarecido sobre as fontes está ligado às condições de produção de tais representações e pode ser formulado a partir da seguinte indagação: a que grupo elas pertencem? Impõe-se, portanto, definir em linhas gerais para “quem” a percepção dos Estados Unidos como uma nação que estava “à frente” do Império em matéria de Instrução Pública constituía lugar-comum. Como elegemos os Relatórios Ministeriais como nossa principal fonte, a coletividade a que nos referimos é formada pelos Ministros do Império – e Inspectores Gerais de Instrução – sob a incumbência dos quais estava a redação daqueles relatórios¹, nos quais deveriam dar conta, entre outras matérias, do estado da Instrução Pública no império e nas suas respectivas Províncias. Trata-se, assim, de uma coletividade um tanto “restrita”, por assim dizer, uma vez que não se refere à grande massa dos habitantes do império, mas antes a uma parcela bem definida: a letrada e pertencente a locais sociais bem demarcados. Isso certamente terá suas implicações no modo como se representa e para quê, além de impor outros questionamentos, como “de onde vinham as representações dos Estados Unidos que aparecem nos documentos? De leituras que estes indivíduos fizeram (portanto, de livros), do seu conhecimento “empírico” (no caso de terem viajado para aquele país)?”. Enfim, essas indagações balizaram nosso esforço de análise dos documentos.

Dito isso, é necessário que se faça agora uma breve caracterização das fontes. Basicamente, fizemos uso de um tipo específico de documento em que se veiculava o discurso oficial do governo brasileiro: os Relatórios Ministeriais. Estes eram apresentados anualmente à Assembleia Geral Legislativa pelo respectivo Ministro do Império que dava conta de sua administração. Entre suas seções – que podiam variar conforme o assunto que se julgasse necessário trazer à atenção da Assembleia – frequentemente se encontram as seguintes: *Secretaria d’Estado, Presidencias Provinciaes, Municipalidades, Instrucção Publica, Saude Publica, Caridade Publica, Correios, Agricultura e Obras Publicas*, além de anexos com gráficos e outros dados estatísticos. Entretanto, somente aquela dedicada à Instrução Pública foi o objeto central de nossa atenção. Devemos dizer, ainda, que os relatórios abrangem os anos de 1832 a 1888. A importância desses escritos está no fato de eles apresentarem o discurso oficial do partido ou gabinete no poder no que se refere à Instrução Pública ou mesmo a outros ramos da administração do Império. Assim, ciente das limitações que tais documentos apresentam – entre elas pode-se mencionar o fato de que, por serem majoritariamente descritivos, uma vez que pretendem informar sobre o estado de coisas

¹ Alguns relatórios possuem anexos que dão detalhes sobre os variados ramos da administração pública e são redigidos por outros agentes do governo designados para tarefa.

relativas à administração pública, não parecem conter reflexões demoradas sobre a Instrução Pública, por exemplo –, buscamos neles o nosso objeto, procurando analisar como este emerge no discurso e para que finalidade.

Este estudo está dividido em uma introdução, dois capítulos e uma conclusão. No primeiro capítulo, buscaremos empreender uma exposição de alguns dos sentidos assumidos pelo termo americanismo, valendo-nos dos escritos de alguns autores que trataram dessa matéria, com vistas a apresentar o sentido que a ele será atribuído neste trabalho. No segundo capítulo, serão analisados os Relatórios Ministeriais, com o intuito de identificar o modo como os Estados Unidos são representados nesses documentos, buscando mostrar como aquelas representações eram o resultado de uma percepção mitificada daquele país. Finalmente, teremos a conclusão, onde serão feitas as últimas considerações sobre a pesquisa e seus possíveis desdobramentos.

1.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Estudos que se vinculam à temática do americanismo não são facilmente identificáveis, uma vez que, nem sempre trazem em seus títulos este termo. Por esse motivo, nesta seção, buscaremos apresentar sumariamente somente aqueles trabalhos com os quais tivemos contato antes e durante a escrita desta dissertação. Adiaremos a menção a uma obra clássica sobre esse assunto, a saber, *Americanismo e Fordismo*, de Gramsci (2008), já que dela faremos uso no primeiro capítulo para a discussão do conceito de americanismo, evitando, assim, repetições indesejáveis. Temos ciência de que o que se segue não faz jus à apresentação que os referidos trabalhos merecem, pois nos limitaremos à sua descrição geral. Nosso objetivo, portanto, é o de delinear seus contornos de modo que seja possível localizar a proposta desta dissertação. Devemos destacar que a ordem de apresentação de modo algum deve ser entendida como uma hierarquização dos trabalhos baseada no mérito de suas contribuições. É preciso esclarecer, ainda, que não nos prenderemos à sequência em que tais escritos foram publicados.

O primeiro trabalho sobre a matéria a que gostaríamos de fazer menção é um artigo de Mirian Jorge Warde, publicado nos *Anais do XXVI Simpósio Internacional de História – ANPUH*, em julho de 2011, São Paulo, intitulado “Notas sobre o ‘americanismo’ dos Estados Unidos de fins do século XIX e início do século XX”. Sua proposta consiste em abordar o americanismo, bem como o movimento de americanização nos Estados Unidos, buscando os

usos que tal termo assumiu no próprio país a que este se refere. Basicamente, seu escrito se divide em cinco seções.

Na introdução, a autora faz uma breve exposição dos diferentes significados que o termo americanismo assumiu, desde o seu primeiro uso ao momento em que, em virtude da ambiguidade que ele passou a expressar, foi proposta como solução a adoção do termo americanização em um colóquio realizado em Paris, em 2001. Em todos os casos, no entanto, segundo a autora, os Estados Unidos são pensados em contraste com a Europa e muitos dos autores que trataram do assunto não fizeram referência aos usos do termo nos Estados Unidos e nem ao movimento de americanização lá desencadeado pela imigração de fins do século XIX e início do século XX.

A seção subsequente se ocupa da questão da imigração, que aumentou significativamente no período no qual se concentra seu estudo. A diversidade e a postura dos novos imigrantes, muitos dos quais opunham resistência à assimilação, desencadeou um movimento de americanização que tinha como objetivo integrá-los à sociedade norte-americana, isto é, torná-los americanos. Esse movimento é abordado na seção seguinte. Nela, Warde, citando diversos autores, faz menção aos vários programas que tinham como missão a assimilação dos novos imigrantes.

Em seguida, tece considerações acerca de um manual endereçado a imigrantes, de Winthrop Talbot, intitulado *Americanization*, originalmente publicado em 1917. Sua hipótese é a de que, embora tenha se destinado inicialmente aos imigrantes, esse manual tornou-se referência para os próprios norte-americanos, uma vez que, segundo diz, visava também à americanização destes. O manual continha reflexões sobre o americanismo e fazia referência a uma ‘tecnologia de americanização’.

Em suas considerações finais, a autora propõe uma compreensão do americanismo como processo educacional, como um “processo de amoldamento das formas de pensar, sentir e viver; tornando-se parâmetro de progresso, felicidade, bem-estar, democracia, civilização” (WARDE, 2011, p. 14). De modo geral, seu trabalho demonstra de que modo o americanismo foi concebido nos Estados Unidos dentro do recorte escolhido, fazendo expandir a compreensão do termo para além daquele em que fora apresentado: sempre em contraste com a Europa ou ao que é originário dela.

Em virtude do interesse dessa autora por este assunto, cabe mencionar ainda, mesmo que de passagem, mais um de seus escritos sobre a matéria. Trata-se de um artigo publicado na revista *São Paulo em Perspectiva*, em 2000, intitulado *Americanismo e educação: um ensaio no espelho*. Seu objetivo central era inquirir o modo e a razão por que os Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, passaram a ser concebidos pelo Brasil como referencial civilizatório, isto é, como “o espelho onde o Brasil tinha de se mirar” (WARDE, 2000, p. 37), como diria a autora. O atraso em que se achava este país, fato que se constatava quando este buscava espelhar-se nos Estados Unidos, só poderia ser remediado, pensavam, por meio das lições que poderiam ser aprendidas naquele país e aplicadas no Brasil. O artigo de Warde (2000) relaciona-se diretamente com aquilo em que estamos interessados neste trabalho: as representações dos Estados Unidos para colocar de modo geral. Ora, falar sobre os Estados Unidos como um espelho que deveria nos servir de guia diz muito a respeito do modo como estes eram representados no Brasil. Ademais, é possível dizer que, ao construir sua exposição, a autora acaba nos mostrando como o americanismo, mesmo em um tempo em que a Europa era modelo de civilização hegemônica, se faz ver como uma alternativa mais próxima por meio da qual se sonhava elevar o Brasil a condição das “nações civilizadas”.

Outro trabalho vinculado a esta temática é o de Antônia Fernanda Pacca de Almeida Wright, intitulado *Desafio americano à preponderância britânica no Brasil: 1808-1850*. Fruto de uma tese de doutoramento defendida em 1970 e publicada pela primeira vez em forma de livro dois anos depois, a obra, como sugere o título, busca demonstrar o modo como os Estados Unidos desafiaram a hegemonia britânica na primeira metade do século XIX, tanto através da atividade diplomática aqui estabelecida desde a chegada Família Real, desaconselhando o governo brasileiro a ceder às ingerências inglesas, como por meio de sua ativa participação no tráfico de escravos, a que a Inglaterra desejava pôr fim desde 1807.

Vários aspectos abordados na obra mereceriam destaque, tarefa a que nos furtaremos, porquanto fugiria ao propósito desta seção. Limitar-nos-emos, entretanto, àqueles que, de algum modo, contribuem para a compreensão do que nos propusemos a fazer em nosso trabalho – cujo objetivo mostra-se menos ambicioso comparado à obra em questão. Apesar de não ter sido seu foco investigar as representações dos Estados Unidos no Brasil, a autora, no segundo capítulo de seu livro, apresenta dados que julgamos sugestivos do modo como aquele país era percebido por políticos brasileiros, fato que nos aguçou o interesse em empreender um trabalho nesse sentido. Trata-se de um gráfico, à página 59, em que consta a ocorrência do exemplo norte-americano nos debates parlamentares entre os anos de 1831 e 1845.

Como é de se esperar, em virtude do entusiasmo causado pela sua independência e, sobretudo, pelo seu sistema de governo, as referências aos Estados Unidos, não obstante o fato de estes serem o país menos citado no período referido, foram significativamente positivas, ultrapassando percentualmente a Grã-Bretanha e outros países, tais como a França e a Alemanha. Tais dados são relevantes, especialmente no que respeita ao nosso trabalho, na medida em que relevam que, embora a Inglaterra tenha dominado o cenário comercial brasileiro à época, a barreira por ela criada através dos tratados que lhe colocava em posição privilegiada em relação a outras nações não foi capaz de impedir a penetração do exemplo norte-americano, bem como de suas ideias, como mostra a autora no decorrer de sua obra.

Wright se vale de documentação vasta, principalmente daquela relativa à atividade diplomática entre os dois países. A esse respeito, é válido ressaltar como a autora nos faz ver o interesse dos Estados Unidos no Brasil, a que serve de evidência o fato de terem mandado homens de distinta inteligência para este país. Inicialmente, afirma ela, através de agentes especiais que discretamente informavam o governo norte-americano acerca dos acontecimentos no Império que julgassem do interesse dos Estados Unidos. Em seguida, com a nomeação de diplomatas e cônsules, com o fito de conseguir tratados, bem como para monitorar a ação britânica com vistas a desafiá-la sempre que possível. Tal desafio, como mostra a autora, se fez notar, sobretudo, em questões relativas à escravidão, em favor da qual diplomatas americanos ofereciam aos brasileiros argumentos favoráveis, buscando contrariar os planos britânicos de aboli-la e fornecendo navios para o transporte da carga proibida (isto é, os escravos).

Há que se dizer, ainda, que o livro de Wright concentra-se em um período em que temos interesse e, nesse aspecto, tem sido de grande utilidade para o caminho que decidimos trilhar, especialmente no que se refere às relações entre os Estados Unidos e o Brasil. No entanto, seu objetivo principal consistiu na demonstração do desafio norte-americano frente à influência britânica, sobretudo na área comercial e política (e aqui se deve considerar a atividade diplomática). Nosso propósito, por outro lado, notadamente mais modesto, é o de investigar como aquele país – os Estados Unidos – é representado nos Relatórios Ministeriais, sobretudo nas seções relativas à Instrução Pública do Império.

Há, também, outra obra digna de nota que, à semelhança das que elencamos até agora, está ligada a nossa temática. Trata-se de um estudo intitulado *O Programa de Instrução Pública de Tavares Bastos (1861-1873)*: concepções a partir do modelo norte-americano, da

pesquisadora Josefa Eliana Souza. Originalmente uma tese de doutorado defendida em 2006, levada a público em forma de livro em 2012, o estudo buscou compreender o modo como Tavares Bastos fez uso de referentes norte-americanos para discutir e propor reformas na Instrução Pública durante sua atuação como parlamentar. Ao fazê-lo, a autora aborda também outros aspectos da vida política e social de que se ocupou este personagem e que, de todo modo, não estavam desvinculados da questão da Instrução, a exemplo da escravidão e da imigração.

Seu trabalho se ocupa da segunda metade do século XIX, mais especificamente dos anos de 1861 a 1873, período durante o qual são publicados os panfletos de Aureliano Cândido Tavares Bastos, parlamentar alagoano, os quais foram usados como fonte pela autora, que neles buscou identificar os elementos de inspiração norte-americana, tomados como referente por ele, que, conforme escreveu, acreditava ser o melhor caminho a ser seguido para se alcançar o progresso. O livro divide-se em quatro capítulos nos quais aborda, respectivamente: (i) as causas, segundo Tavares Bastos, do estado em que se encontrava a educação brasileira, (ii) o modelo escolar implementado em Massachusetts por Horace Mann do qual, de acordo com a autora, o político alagoano teria feito uso de alguns elementos, (iii) quais daqueles elementos estavam presentes no ‘Programa de Instrução Pública’ de Tavares Bastos e de que modo eles os adaptou à realidade brasileira e, por fim, (iv) a contribuição de Alexis de Tocqueville para a sua argumentação.

Conforme fizemos em relação aos outros trabalhos já mencionados, não nos ateremos a uma apresentação detalhada do livro. Apontaremos tão somente aquilo que de algum modo poderá contribuir para que se tenha uma ideia mais clara do que se propõe o nosso projeto. Dito isto, devemos ressaltar o fato de que o trabalho há pouco aludido apresenta um recorte cronológico que se insere na segunda metade do século XIX, o que, como já dissemos noutra ocasião, insere-se no período em que se concentra o nosso interesse. Há que se destacar, ainda, que o livro de que temos nos ocupado parece ser parte de um grupo não tão expressivo de trabalhos que envolvem a temática do americanismo e, mais precisamente, questões ligadas à educação que focalizam o século XIX. Isso porque, ao que nos parece, os trabalhos que lidam com essas duas temáticas geralmente se concentram com mais frequência no século XX, abordando questões relacionadas ao *escolanovismo* das primeiras décadas do referido século ou ao ensino profissional. Tratar de americanismo e educação no século XIX, portanto, é, arriscamos dizer, um aspecto distintivo em um trabalho desta natureza, uma vez que poucos estudos parece haver que se interessem por aquelas temáticas nesse período.

Devemos destacar, ainda, acerca do trabalho de Souza (2012) o seguinte aspecto – que pode, aliás, ser tomado como uma contribuição à investigação que ora se apresenta: pesquisar o modo como um político brasileiro da segunda metade do século XIX fez uso de referentes norte-americanos para pensar soluções para o estado em que se encontrava a Instrução Pública do Império consiste em um contributo significativo à nossa proposta, já que, ao fazê-lo, inevitavelmente a autora nos faz ver como os Estados Unidos aparecem aos olhos daquele político, bem como a maneira como estes são *representados* por ele nos seus discursos e panfletos, sobretudo quando este se refere à educação do povo. Em seu discurso, aquele país emerge como o modelo a ser seguido pelo Brasil, caso se quisesse alcançar o “progresso”.

São justamente tais representações – positivas ou negativas – que buscamos investigar através da leitura e análise das fontes selecionadas. Nesse sentido, o referido trabalho ilustra bem o objeto a que direcionamos os nossos esforços. Mais do que isso, o estudo nos permite fazer a seguinte inferência: no obstante o fato de muitos dos seus pares fazerem referência a nações europeias, quando da discussão sobre questões relativas à Instrução Pública, certamente Tavares Bastos não era o único a fazer alusão aos Estados Unidos, seja para apresentá-los como o exemplo em que o Brasil deveria mirar-se, seja para criticá-los². É de se esperar que houvesse outros políticos que fizeram menção àquele país a título de exemplo em sua atividade política, inclusive na primeira metade do século XIX, como sinaliza Wright (1972).

É possível afirmar, ainda, que o livro de Souza (2012) nos apresenta um Tavares Bastos que deixava transparecer através de seu discurso inclinações americanistas, para o que serve de exemplo sua preferência pela descentralização administrativa, tal como se fazia nos Estados Unidos, bem como sua simpatia pelo povo norte-americano em geral – de tal modo que chega a apoiar a imigração norte-americana para o Brasil – e pela sua educação em particular, cujos princípios buscou incorporar nas reformas que propôs para Instrução Pública de sua época. É por tratar do americanismo na educação proposta por este político e conter informações que julgamos relevantes para definição do nosso objeto que não poderíamos deixar de fazer menção a essa obra.

² A esse respeito, poderíamos citar José Liberato Barroso (1830-1885), político cearense que chegou a ocupar o posto de ministro responsável pela pasta do Império, em cujos olhos os Estados Unidos também se mostravam como exemplo a ser seguido. Assim nos faz crer suas palavras em *A instrução pública no Brasil (1867)*, onde se expressa nos seguintes termos “Applaudindo e animando esse movimento sympathico, que tende á estreitar os laços de nossa união com o povo gigante do Norte Americano, *imitemo-lo* em uma de suas mais bellas e mais grandiosas instituições, o ensino popular” (BARROSO apud OLIVEIRA, 2006, p. 227, grifo nosso).

O livro de Souza (2012), entretanto, não foi o único a que tivemos acesso durante a redação deste trabalho que faz referência a Tavares Bastos, e que, talvez mais importante que isso, tem contribuições a dar à temática do americanismo, com enfoque no século XIX. Outro escrito de cuja menção não poderíamos prescindir é a tese de doutoramento do pesquisador Oliveira, defendida em 2006, sob o título *A Instituição do Ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. O que nela nos interessou foi o que se expôs sobre a segunda metade do século XIX, mais especificamente a partir década de 1860, momento em que uma nova geração de políticos liberais começa a questionar a centralização praticada pelos Saquaremas em gabinetes anteriores, cujas principais medidas foram tomadas em 1848, com o domínio do que ficou conhecido como a “trindade saquarema”. A este novo grupo de liberais pertencia Tavares Bastos (OLIVEIRA, 2006, p. 208).

Em certa medida, o que se diz sobre este político dialoga com o que já expusemos ao falar sobre o trabalho de Souza (2012). Tavares Bastos é apresentado como um defensor da liberdade de ensino. E a este respeito, preconizava a extinção de leis que estorvavam o desenvolvimento da iniciativa particular e que restringiam o exercício do magistério. Defendia, ainda, a expansão da instrução pública, o melhoramento da remuneração dos professores e a criação de escolas com uma *school-house*, como se praticava nos Estados Unidos. Sobre este ponto, podemos dizer que a presença do exemplo norte-americano no discurso desse político é corroborada por este trabalho. Isso se faz ver nas propostas que apresentava, tais como a criação de uma taxa escolar – à moda do que já se fazia nos Estados Unidos –, para manutenção do ensino e a criação de um ensino primário nas Províncias, em vez das escolas de *abc*, com o objetivo de dar aos filhos do povo uma educação suficientemente ampla para que pudessem seguir qualquer profissão ou que lhes permitissem a continuação de estudos, ideia cuja inspiração também tinha suas origens no que se observava nos Estados Unidos.

Tavares Bastos acreditava que as soluções para os problemas que enfrentava a Instrução Pública à época viriam através do estudo de países como a Alemanha e os Estados Unidos e dando liberdade financeira suficiente às Províncias para que elas pudessem desenvolver a Instrução Primária e Secundária. À semelhança de Liberato Barroso, o político alagoano também cria que, por meio da imitação da América, onde se encontrava a escola moderna – conforme dizia – se poderia melhorar a Instrução Pública do Império, e elevar o Brasil ao patamar onde se encontravam as nações civilizadas. Barroso, no entanto, que

assume a Pasta do Império com o novo gabinete convocado 1864, propunha uma reforma no ensino, que deveria se dá de forma paulatina.

Além dessas duas figuras, Oliveira (2006) também faz alusão a outro político da época que, em seu discurso, recorre às experiências dos Estados Unidos para propor mudanças na Instrução Pública do país. Trata-se de Antonio d’Almeida Oliveira (1843-1887), um liberal radical, bacharel em Direito e jornalista no Maranhão que, posteriormente, seria eleito deputado pelo Partido Liberal de 1882 a 1885. Crítico da monarquia e defensor da liberdade de ensino, dizia em relação a esta que “É o ensino livre que tanto tem aumentado o número das escolas dos Estados Unidos, como são elas que explicam o segredo da assombrosa grandeza dessa jovem nação” (OLIVEIRA 2001, p. 99). Oliveira (2006) enfatiza, ainda, que em *O ensino público (1874)*, livro de autoria do político a que ora nos referimos, faz-se referência ao exemplo dos Estados Unidos em quase todos os seus tópicos, especialmente quando se trata da secularização do ensino. Diz, ainda, que seu plano de reformas em vários pontos se inspirava no dos Estados Unidos, a cujas informações tinha acesso por meio do relatório de Hippeau publicado no Brasil em 1871.

O trabalho de Oliveira (2006), destarte, contribuiu para o delineamento da proposta desta dissertação na medida em que apresentou o modo como alguns políticos da segunda metade do século XIX passaram embasar abertamente seus projetos e planos de reforma do ensino naquilo que se podia observar nos Estados Unidos, mostrando dessa maneira a representação que tinham deste país e como esta influenciou seus escritos. A presença do exemplo norte-americano se tornará tão proeminente que até mesmo algumas figuras que defendiam a centralização farão uso desse exemplo para construir sua argumentação, como fez o Conselheiro Paulino José Soares de Souza. É possível notar também por meio de algumas seções do trabalho de Oliveira que é a partir da década de 1860, quando os debates em torno da liberdade de ensino se intensificam, que com mais frequência os políticos recorrem à experiência daquele país, uma vez que este constituía um exemplo bem-sucedido da aplicação daquele princípio. Não sem razão, como veremos adiante, é justamente a partir desse período que as menções aos Estados Unidos nos Relatórios Ministeriais – as fontes desta dissertação – se tornaram mais frequentes, o que parece refletir as questões em voga à época.

No que se refere a teses e dissertações propriamente ditas, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a 11 de junho do corrente ano, através do termo

de busca “americanismo”, com intuito de localizar trabalhos acadêmicos que abordassem essa temática voltada para educação. Foram encontrados 41 registros. Destes, somente 22 continham em seus títulos, resumos ou palavras-chave o termo referido, sendo que, nos demais, o termo de busca era parte de expressões, como “pan-americanismo”, “latino-americanismo” ou “sul-americanismo”, os quais não foram aqui incluídos. Dos 22 trabalhos encontrados, apenas 5 abordavam a temática do americanismo voltado para a educação. Faremos, portanto, uma rápida menção a eles na ordem em que apareceram em nosso levantamento.

O primeiro trabalho consiste numa dissertação, defendida em 2013, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, intitulada *Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: um estudo sobre os Ginásios Polivalentes (1971-1974)*, de Nilton Ferreira Bittencourt Júnior. Teve como objetivo identificar traços da cultura e da pedagogia norte-americanas na implantação do Ginásio Polivalente de Minas Gerais. Caracteriza-se como pesquisa documental e bibliográfica e, como se pode constatar a partir do seu título, concentra-se na primeira metade da década de 1970.

Escrita por Darlene Olinda Rezende Carvalho, a dissertação intitulada *Educação escolar e americanismo em escritos de 1927 e 1934 de Anísio Teixeira*, defendida em 2014, na mesma instituição há pouco citada, também se vinculada às duas temáticas a que temos nos referido. Seu objetivo foi o de identificar, nas obras *Aspectos americanos da Educação: anotações de viagem aos Estados Unidos* e *Em marcha para democracia: à margem dos Estados Unidos*, ambas de Anísio Teixeira, o que este chamou de novidade na civilização e na educação norte-americana. Buscou responder a perguntas sobre o modo como este autor interpretou o *modus vivendi* norte-americano, as particularidades por ele identificadas na educação e no sistema escolar dos Estados Unidos, entre outras questões.

Outra dissertação é a de Jackson Luiz Oliveira Pires, defendida em 2013, na Universidade Federal Fluminense, sob o título de *Empreendimento missionário e americanismo: o modelo educacional granberyense e o universo político cultural de Juiz de Fora (1889 -1930)*. Nela é analisada a história do Colégio Americano Granbery, sendo que o objeto central de seu interesse é o modelo educacional implementado pelos missionários norte-americanos que dirigiram a instituição. Além de analisar o seu projeto educacional, o autor também discute os diferentes significados da noção de americanismo nos Estados

Unidos, bem como no Brasil, na passagem para o século XX, levando em consideração o missionarismo protestante.

Indústria, trabalho e ensino profissional nos discursos (1918-42) de Roberto Cochrane Simonsen: os sentidos do americanismo, de Maxwell Ferreira da Silva, é o quarto trabalho do nosso levantamento. Como sugere o título, esta dissertação teve como objetivo compreender, partindo de elementos tais como a indústria, o trabalho e o ensino profissional, os sentidos do americanismo presentes nos discursos de Simonsen. Discute, também, de que modo a apropriação do americanismo veiculado em tais discursos contribuiu para a constituição da Educação Profissional no Brasil. O trabalho foi defendido em 2015, no Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Finalmente, o quinto trabalho é uma tese, defendida em 2013, na Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada *Uma Narrativa sobre a História dos Cursos de Administração da FACE-UFMG: Às margens do mundo e à sombra da FGV?*, de Amon Narciso de Barros, defendida em 2013. Nela, o autor apresenta o desenvolvimento dos cursos de Administração da FACE entre os anos de 1952 a 1961. Entre os aspectos abordados estão as relações entre Brasil e Estados Unidos no que se refere à exportação e importação da Administração para o Brasil e a disseminação do ensino superior em Administração no Brasil. Uma de suas conclusões é a de os cursos de administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais – FACE-UFMG – foram influenciados pelo modelo estadunidense, embora tenham se desenvolvido tendo como contraponto a realidade em que foram criados.

Nota-se que todos os trabalhos elencados concentram-se no século XX, com exceção do de Pires, que abrange também o início da República no Brasil, e seus objetos estão relacionados ou ao ensino profissional, ao entusiasmo causado pelo movimento da escola nova nas primeiras décadas do referido século ou a instituições que foram obras do trabalho de missionários protestantes norte-americanos. Parte do motivo para explicar essa concentração no século XX talvez seja o fato de que este é um período em que o americanismo se fez notar mais claramente no Brasil. Diante desse quadro, um dos objetivos do nosso trabalho, reiteramos, foi o de levantar as evidências históricas indicativas de que o americanismo na educação se mostrava em discussões em torno desta matéria já no século XIX.

1.2 METODOLOGIA

Como já explicitamos anteriormente, o presente trabalho vincular-se ao amplo campo da História Cultural, visto que o que se pretende consiste na identificação e análise do modo como um ‘objeto’ – neste caso, os Estados Unidos da América –, em um dado momento, é construído em documentos produzidos pelo Império brasileiro, os quais já foram atrás especificados. Para tanto, recorreremos também a duas noções, já enunciadas nos primeiros parágrafos deste trabalho, que balizaram o nosso esforço de análise das fontes. Tais noções são a de ‘práticas’ e ‘representações’, tal como elaboradas por Chartier (1987), que também correspondem aos “modos de fazer e aos modos de ver” respectivamente, como afirma Barros (2003, p. 157), ao se referir à contribuição do historiador francês à História Cultural. Todos os objetos culturais, portanto, seriam criados dentro desses limites; e mesmo os produtores e receptores de cultura circulariam no terreno demarcado por essas noções.

Trata-se de noções complementares, uma vez que as práticas culturais – entendidas em sentido amplo – geram representações e vice-versa. Sendo assim, ao buscarmos as representações dos Estados Unidos, procuramos identificar as práticas culturais geradoras de tais representações. Por outras palavras, seria o mesmo que perguntar de onde vieram elas (seria de suas práticas de leituras, visto que publicações a respeito daquele país não estavam fora do alcance desses indivíduos? De suas observações em viagem aquele país?). Foi a partir, portanto, dessas noções que buscamos abordar nosso objeto.

Devemos, ainda, explicitar melhor a noção de representação de que nos apropriamos. Ao discorrer sobre ela em *A História Cultural: entre práticas e representações*, Chartier (1987, p. 20) faz alusão às antigas definições do termo, no que cita, a título de exemplo, aquelas apresentadas pelo dicionário de Furetière, o qual, segundo diz, oferece duas famílias de sentido: uma que toma a representação como “dando a ver uma coisa ausente”; e a outra como “a exibição de uma presença, como a apresentação pública de algo ou alguém”. Foi particularmente o primeiro sentido que nos interessou. Nessa acepção, a representação, afirma o autor, “é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objecto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é”. Trata-se, portanto, de um conhecimento indireto.

Há outro aspecto referente à noção de representação tocado por esse autor que nos interessou para fins de reflexão. Este diz respeito à perversão da distinção entre representação e representado que, segundo afirma, acontecia no Antigo Regime através das formas de

teatralização da vida social. Para ele, tais formas tinham em vista fazer com que “a coisa não exista a não ser no signo que a exhibe...” (CHARTIER, 1987, p. 21). Ou seja, objetivavam reduzir o objeto representado à sua representação. Assim, o objeto era somente aquilo que sua representação o fazia parecer. Parece-nos relevante esta observação, uma vez que ela nos aguça a desconfiança ante a qualquer representação, que não deve ser tomada pelo “real”, mas sempre como uma construção deste real, não devendo, destarte, ser considerada absoluta. O real, desse modo, pode ser representado de modo diverso, a partir de outra perspectiva, o que produzirá, por sua vez, sentidos diferentes. Não devemos, portanto, tomar as representações dos Estados Unidos como sendo fieis imagens do que eles realmente eram.

Ainda acerca da inversão entre representação e a coisa representada, Said nos oferece um exemplo de como um objeto pode ser reduzido às representações que dele foram construídas. Nesse caso, o objeto a que ele se refere é o Oriente, o qual, segundo demonstra em *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, reduziu-se às representações que o Ocidente elaborou sobre ele, de modo que o Oriente passou a ser para Ocidente tão somente aquilo que dele se construiu ao longo de séculos de contato. Em suas palavras,

O Oriente que aparece no Orientalismo, portanto, é um sistema de *representações* estruturado por todo um conjunto de forças que introduziram o Oriente na erudição ocidental, na consciência ocidental e, mais tarde, no império ocidental (SAID, 2007, p. 276, grifo nosso).

Esse sistema de representações era usado para pensar o Oriente no Ocidente de maneira que os estudos sobre esta matéria raramente conseguiam romper para além dos estereótipos e imagens pejorativas através dos quais o Oriente foi visto durante um significativo período de tempo. Havia um propósito, no entanto, a que se destinavam tais representações sobre o Oriente, e este era o de justificar a dominação do Ocidente sobre ele. Para tanto, era necessário mostrá-lo como inferior, atrasado, incivilizado³.

Referindo-se ainda às representações, Said (2007, p. 366) afirma que estas “são formações ou, como Roland Barthes disse de todas as operações da linguagem, são deformações”. Tais “deformações”, no caso do orientalismo, concorreram para a formação de “imagens/representações” negativas do Oriente. Entretanto, por inferência, é possível afirmar que essas deformações podem também concorrer para a formação de

³ Chartier (1987, p. 22) faz menção ao uso da representação como meio de legitimar a posição dominante de um grupo entre os demais; diz, ainda, que ela pode transformar-se “em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o recurso a uma violência imediata”.

“imagens/representações” positivas de um dado objeto, coisa ou realidade. À primeira vista, o emprego da palavra “deformação” pode nos levar a crer que ela sempre produz uma representação negativa, mas se a tomarmos com o sentido de “mudar a forma ou o aspecto original” e não somente como “mudar para pior ou corromper”, veremos que mesmo representações positivas podem ser o resultado de deformações.

Foi partindo dessas elaborações sobre a noção de representação – atentando para as contribuições de Chartier e Said, quando a alusão à sua obra se mostrava de alguma utilidade à concretização dos nossos propósitos – que buscamos analisar o nosso objeto nas fontes selecionadas.

1.3 CAMINHO PERCORRIDO

Impõe-se que façamos nesta seção uma descrição do caminho percorrido até as fontes e do modo como as exploramos para chegar às conclusões deste trabalho. Para tanto, devemos iniciar com a apresentação do sítio eletrônico por meio do qual tivemos acesso à documentação de que lançamos mão. Esta se encontra disponível no *Center for Research Libraries*⁴ (doravante, CRL), na guia referente aos documentos do governo brasileiro, que contém Relatórios de Presidentes de Província, Mensagens Executivas, Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial e Relatórios Ministeriais⁵, dos quais fizemos uso.

A digitalização e disponibilização desses documentos são resultados de um projeto conjunto conduzido pelo já citado CRL e o *Latin American Microfilm Project* (LAMP), que receberam financiamento da *Andrew W. Mellon Foundation*, em 1994, para digitalizar e indexar cerca de 700.000 páginas de documentos do governo brasileiro microfilmados, que seriam posteriormente disponibilizados na *Internet* para o acesso gratuito. O projeto foi concluído em 2000, e o material digitalizado abrange os anos de 1820 a 1990 (JACOB, 2001, p. 3). Além de formar um banco de dados valioso para indivíduos com interesses diversos, o acesso a essa documentação *online* contribuiu, ainda, para diminuição dos custos que provavelmente teríamos de arcar com a visita ao arquivo físico, o que concorreu para a continuação do nosso interesse nos relatórios, já que, como este trabalho realizou-se sem o

⁴ Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil>

⁵ Ver anexo A

auxílio financeiro institucional na forma de bolsas, nossos gastos deveriam ser modestos, em virtude de limitações de ordem financeira.

No que respeita aos Relatórios Ministeriais, que compreendem os anos de 1821 a 1960, estes estão classificados por ministérios, seguidos pelo recorte cronológico dentro do qual foram emitidos. São eles o da Agricultura (1860-1960); Educação e Saúde Pública (1932); Fazenda (1821-1949); Guerra (1827-1939); Império (1832-1888); Industrias, Viação e Obras Públicas (1893-1909); Instrução Pública, Correios e Telegraphos, (1891); Interior (1891-1892); Justiça (1825-1928); Marinha (1827-1959); Relações Exteriores (1830-1960); Trabalho, Industria e Comercio (1935-1947); e o da Viação e Obras Públicas (1909-1952)⁶. Por estarmos interessados nos relatórios referentes à Instrução Pública no período imperial, elegemos como fontes os relatórios do Ministério do Império, que estão distribuídos entre os anos de 1832 e 1888.

Esses relatórios estão organizados por ano, não havendo, entretanto, documentos referentes a 1875 e 1880⁷. Apesar de serem publicados anualmente, há cinco ocasiões em que aparecem dois relatórios referentes ao mesmo ano. Isso acontece quando duas sessões legislativas são realizadas no mesmo ano, o que observamos em 1844, 1864, 1872, 1876 e 1881. Os dois relatórios apresentados em cada um dos anos supracitados não pertencem sempre ao mesmo Ministro do Império. A título de exemplo, podemos nos reportar ao ano 1876 em que o primeiro relatório foi apresentado à Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 16ª legislatura por Jose Bento da Cunha e Figueiredo; e o segundo, por Antonio da Costa Pinto Silva, na 2ª sessão da referida legislatura. É preciso explicitar, ainda, que, quando há mais de uma sessão legislativa no ano, são usadas marcas alfanuméricas para distinguir em que sessão cada relatório foi apresentado. Sendo assim, o relatório referente à 1ª sessão da legislatura há pouco referida seria identificado da seguinte maneira: “IMPÉRIO 1876-1A” e o da 2ª como “IMPÉRIO 1876-2A”. É relevante fazer essa observação porque esse tipo de identificação estará presente nas referências que precisaremos fazer a esses documentos.

Cumprido dar, ainda, algumas informações sobre a paginação dos documentos. Há duas notações de paginação: uma interna ao documento, isto é, presente na própria página digitalizada; e outra externa que pode ser encontrada no cabeçalho ou no final de cada página do *site* juntamente com o ano a que pertence o relatório. Em regra, existe uma sintonia entre

⁶ Conforme o anexo B

⁷ Ver anexo C

as duas notações, mas há casos em que a paginação interna não corresponde à externa. Em tais situações, demos preferência à notação interna ao documento para fins de citação.

Tendo feito essas considerações, resta-nos descrever o modo como abordamos as fontes. Apenas como lembrança, temos de reafirmar que o objetivo principal de nossa investigação era o de identificar como os Estados Unidos da América são (re)apresentados nos Relatórios Ministeriais produzidos no período de 1832 a 1888, dando ênfase à seção referente à Instrução Pública e ao que nela se diz sobre aquele país. De início, devemos dizer que, como os arquivos foram digitalizados em formato de imagem, não pudemos nos utilizar de um recurso bastante eficiente por meio do qual se podem encontrar palavras ou expressões específicas em um texto eletrônico através da sua digitação em uma caixa de procura, geralmente acionada pelas teclas “Ctrl” e “F”. A utilização desse recurso nos ajudaria a identificar com mais celeridade o número de relatórios em que o termo “Estados Unidos” – ou outros que à época eram usados para se referir a este país – estava presente.

Diante disso, resolvemos adotar outra estratégia para localizar o nosso objeto nos 60 relatórios que compuseram o *corpus* desta investigação. Como estávamos impedidos de fazer uso daquele recurso, de que sairia nossa primeira triagem, procedemos da seguinte maneira: empreendemos dois tipos de leitura. A primeira destinada apenas à localização de expressões específicas – tais como “União Americana”, “Estados Unidos”, e outras que explicitaremos adiante –, aplicada ao relatório de modo geral. Ou seja, fizemos uma varredura no documento como um todo, já que, apesar de termos nos concentrado numa seção específica, buscamos não ignorar as menções àquele país presentes em outras partes do relatório. A segunda leitura, mais detida e cuidadosa, foi realizada na seção destinada à Instrução Pública, e, além da busca por aquelas expressões, tentamos dar a devida atenção ao que se discutia ou propunha em cada documento. Aos anexos que consistiam em relatórios de Inspetores da Instrução Primária e Secundária da Corte também foi dada a mesma atenção.

Durante o trabalho de leitura dos relatórios anteriores à década de 1860, período a partir do qual se começam a ver menções aos Estados Unidos na seção destinada à Instrução Pública, buscamos por referências a aquele país e, ao encontrá-las, fizemos um registro em documento específico com as seguintes informações: ano do relatório, nome do Ministro do Império à época, seção em que foi encontrada a menção, além da identificação do que se discutia ou expunha na ocasião, com o objetivo de apreender que sentido – estivesse ele expresso ou latente – era conferido aos Estados Unidos ou para que fim eles eram citados.

Nas seções dedicadas à Instrução Pública adotamos procedimento semelhante. Procuramos, entretanto, fazer uma leitura mais demorada, atenta a pormenores e buscando estabelecer um diálogo entre o que se dizia e as informações relativas ao contexto em que tais relatórios foram produzidos, sempre que possível. Entre as expressões usadas para se referir aos Estados Unidos, encontramos a já citada “União Americana”, “Estados da União Americana”, “República Norte-Americana”, “América do Norte” – implicitamente referindo-se aos Estados Unidos –, “Estados-Unidos da America do Norte”, “Estados-Unidos da America”, “America”, “grande Republica Americana” e “America Ingleza”. Havíamos iniciado as buscas com apenas algumas delas em mente, mas à medida que avançamos na leitura, acrescentamos outras. E aqui não mencionamos as passagens em que se referem àquele país, sem nomeá-lo explicitamente.

Uma vez localizadas aquelas expressões, partimos para a sua contextualização e caracterização, isto é, para que propósito a imagem dos Estados Unidos era evocada em tais relatórios. Conseguimos identificar algumas situações em que aquele país era mencionado a título de exemplo: *(i)* para se referir ao quanto custava uma educação “bem desenvolvida”; *(ii)* quando da discussão sobre o estabelecimento de escolas mistas ou da coeducação; *(iii)* ao se referir às escolas normais *(iv)*; ao se falar sobre a iniciativa privada e o espírito de associação, de que os Estados Unidos aparecem como os principais representantes; *(v)* quando se discutia a liberdade de ensino; *(vi)* para se comparar a proporção da população que frequentava à escola, como se verá na terceira seção deste trabalho; *(vii)* e quando da discussão sobre a valorização do magistério. Até mesmo nos relatórios em que não se podem encontrar menções àquele país na seção referente à Instrução Pública, é possível localizá-las em partes onde se tratava dos avanços da agricultura e indústria, áreas em que os Estados Unidos eram vistos como em pleno desenvolvimento. Em 1882, por exemplo, Pedro Leão Velloso, dirá que o progresso industrial da República Norte-Americana estava “maravilhando o seculo” (BRASIL, 1882, p. 27).

Registrados esses dados, partimos para a sua análise, momento em que buscamos delinear as representações do país em questão por meio da interpretação do modo como a ele se referiam os Ministros e Inspectores da Instrução, e relativizando, quando possível, suas assertivas por vezes homogeneizantes, resultantes de uma imagem mitificada dos Estados Unidos. A este respeito, procuramos, ainda, indicar possíveis fontes de que se apropriaram aqueles agentes do governo para a construção dos relatórios. É evidente que há muito mais livros e autores a que tinham acesso os Ministros e Inspectores do que é possível identificar

claramente por meio dos seus relatórios. Pudemos, entretanto, localizar alusões a autores como Tocqueville, Célestin Hippeau – especialmente a seu relatório sobre a Instrução Pública nos Estados Unidos –, Sarmiento, e outros. Com isto, tentamos mostrar como as práticas de leitura desses indivíduos contribuíram para a construção das representações dos Estados Unidos que emergem nos Relatórios Ministeriais (CHARTIER, 1987).

Buscamos mostrar, também, como aquelas representações estavam vinculadas ao que se produzia sobre os Estados Unidos da América, isto é, aquilo que se propagava por meio de livros, relatórios e as exposições internacionais. Esses impressos – no caso das exposições referimo-nos aos relatórios produzidos sobre elas – tiveram um papel significativo na construção da representação (ou representações) daquele país que tinham os Ministros e Inspectores de Instrução Pública que, por sua vez, as reproduziam em seus relatórios com frequência sem dar a elas um tratamento crítico, como fará um Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte que, citando o relatório de Hippeau, diz que nos Estados Unidos, além de perfeitamente pago, o magistério recebia o maior apreço e consideração do governo (BRASIL, 1872, anexo C1, p. 11).

Devemos esclarecer, ainda, que não foi nossa pretensão dar a conhecer os Estados Unidos como eles “realmente” eram. Primeiramente, porque, a tomar pelos pressupostos teóricos em que decidimos nos apoiar, isso significaria uma impossibilidade, uma vez que tal esforço também produziria por fim uma representação, que seria exibida como supostamente sendo espelho do “real”. Certamente, entraríamos em contradição se assim o fizéssemos. O que objetivávamos, por outro lado, era mostrar o erro em que esperamos ter evitado incorrer: tomar as representações dos Estados Unidos veiculadas nos escritos a que nos referimos como espelho da realidade daquele país. “O espelho foi quebrado”, como disse Burke (2005, p. 100) quando, ao falar sobre ascensão do construtivismo, que influenciou os autores de que nos servimos neste trabalho, diz que se passou a questionar a ideia de que uma representação correspondesse ao objeto que representa.

É desnecessário dizer que não se deve ir a extremos, isto é, não é razoável afirmar que tudo que se escreveu sobre os Estados Unidos da América não passa de inexatidões ou de construções fantasiosas. A mitificação, entretanto, se dá pela forma como se constrói aquele país: através da combinação de elementos que até possuem alguma “correspondência” com o que lá se praticava e de juízos de valor, na adjetivação conferida a ele; por meio de ênfases colocadas sobre aspectos específicos e apagamento de outros, ou seja, valoriza-se o que é tido

como útil, agradável, e se oblitera ou se diminui a importância do que é desagradável, do que destoa. Ou ainda, por assertivas demasiado generalizantes como em expressões “o sistema de ensino norte-americano”, em um momento em que não havia de fato um sistema nacional de educação nos Estados Unidos, ou ainda quando se falava na educação daquele país como se esta fosse homogênea. Essas práticas, ao final, produzirão uma representação que pode ser descrita como mifificada e é nesse sentido que dizemos que são “construídas”. Sendo assim, sem nos esquecer de tais observações, foi que conduzimos nosso trabalho de análise das fontes.

1.4 RECORTE CRONOLÓGICO

No que respeita ao recorte cronológico, adotamos os anos de 1832 e 1888. A escolha do marco inicial está menos relacionada à sua importância histórica para nossa pesquisa do que às limitações que se apresentaram em relação ao acesso a nossa fonte principal: os Relatórios Ministeriais. Para acessar tais documentos, como já colocado, visitamos o *Center for Research Libraries Global Resources Network*, website onde são disponibilizados documentos variados sobre o Brasil, entre os quais se acham mensagens presidenciais, almanaques referentes ao século XIX e relatórios diversos. 1832 é o ano a partir do qual estão acessíveis os Relatórios Ministeriais, não havendo registro de anos anteriores. Quanto ao ano final do recorte, trata-se do ano em que o último Relatório Ministerial é apresentado à Assembleia Geral Legislativa do Império. É também o ano final do período imperial, a que se seguirá a proclamação da República e, em 1891, a adoção pelo Brasil do regime republicano inspirado no modelo federalista estadunidense, e na constituição deste país, passando a se chamar Estados Unidos do Brasil. Não obstante o fato de, no Brasil, este sistema de governo ter assumido novos contornos, o que nos interessa é a indicação que ele nos fornece de que o Brasil olhava para Estados Unidos como modelo.

2 DOS SENTIDOS DO AMERICANISMO

O termo americanismo, de acordo com Arnavon, foi inicialmente empregado com uma conotação negativa, pois fazia alusão àquilo que era avesso à civilização – leia-se Europa – e se remetia a uma localização geográfica específica, que, curiosamente, não incluía o território das ex-colônias inglesas. Sua primeira aparição data do ano 1846, em um artigo intitulado “*De l’américanisme et des républiques du sud*” que, como sugere o título, fazia referência às “repúblicas do sul”, isto é, à América Latina. Posteriormente, o termo assumiria outras acepções, como a que consta do *Grand Larousse de La langue française*, onde é descrito como sendo uma espécie de emulação da maneira de ser dos americanos. Assim, nesta acepção, ao menos a princípio, a carga negativa parece desaparecer, diferentemente do que ocorre na ocasião do seu primeiro uso (apud WARDE, 2011, p. 1).

Há, no entanto, outros sentidos, alguns mais recentes do que aqueles acima citados, os quais não podem ser esquecidos quando se tem como objetivo uma reflexão mais detida acerca do americanismo. Entre os nomes mais evocados para lidar com a matéria, está o de Antônio Gramsci (1891-1937), que, dentre outros assuntos, dedicou-se à discussão desse fenômeno num de seus *Cadernos do cárcere*. Dada a reconhecida relevância de sua obra, seria dificilmente justificável negar-lhe um espaço em uma reflexão sobre essa temática. Assim, exporemos brevemente algumas características do americanismo sob sua perspectiva.

Para Gramsci, o termo *americanismo* está indissociavelmente atrelado a um sistema de produção específico: o *fordismo*, o que por si só lhe confere um significado diverso daquele atribuído nos contextos mencionados anteriormente. Tal fenômeno, como se fará ver adiante, foi responsável pela “elaboração de um novo tipo humano, conforme o novo tipo de trabalho e processo produtivo” (GRAMSCI, 2008, p. 42). Tamanha era a sua relevância que é possível afirmar que, para o autor italiano, o desenvolvimento do sistema de produção fordista dependia da disseminação do americanismo.

Essa interdependência entre americanismo e fordismo torna-se mais evidente à medida que Gramsci avança em sua reflexão. Segundo ele, o novo sistema de produção reclamava também um novo tipo de trabalhador cuja vida deveria se adequar aos novos ritmos e lógicas da fábrica. Assim, a racionalização ou disciplinarização da vida do operariado contribui para o aumento da produção, tornando-se, portanto, uma necessidade inadiável para o desenvolvimento do sistema. Daí a importância do fenômeno do americanismo, que seria

responsável pela mudança de hábitos, ou pela criação de um “novo modo de vida” afinado com a nova conjuntura econômica que se estabelecia. Tal modo de vida já havia se formado historicamente nos Estados Unidos. Aliás, ele era característico deste país, o que significa dizer que, todas as vezes que Gramsci fazia referência ao americanismo, não havia dúvida sobre a que nação este termo aludia.

Para explicar o porquê da resistência encontrada pelo americanismo em algumas regiões da Europa, Gramsci revela que há uma condição preliminar de cuja existência o americanismo dependia para se instalar e desenvolver-se em sua forma mais completa. Essa condição consiste na inexistência de classes parasitárias, isto é, de classes que não possuíssem nenhuma função na esfera produtiva. Quanto mais numerosas fossem tais classes, mais resistência se criava para a introdução do americanismo. A Europa, em razão de sua formação histórica, possuía tais classes, como escreve Gramsci (2008, p. 34-35),

*A tradição, a civilidade europeia, por sua vez, distingue-se justamente por tais classes, criadas pela riqueza e complexidade da história pregressa, que deixou um acúmulo de sedimentações passivas, graças aos fenômenos de saturação e fossilização do funcionalismo e dos intelectuais, do clero e da propriedade da terra, do comércio de rapina e do exército, a princípio, profissional, e depois obrigatório, mas de todo modo profissional e oficialmente. Pode se dizer, enfim, que quanto mais vetusta é a história de um país, tanto mais numerosas e onerosas são as sedimentações dessa massa de vagabundos e inúteis, que vivem do *patrimônio* dos avós, pensionistas da história econômica.*

O fato de a América não possuir essas particularidades explica, segundo o autor, o rápido desenvolvimento do fordismo e a organização da vida social em torno do trabalho produtivo. Ou seja, as condições históricas eram favoráveis, nos Estados Unidos, ao estabelecimento e consolidação desse novo modo de produção.

Outro traço característico do *americanismo* apontado por Gramsci consiste na presença de iniciativas puritanas por parte dos industriais americanos, que visavam à “conservação, fora do trabalho, de um certo equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção” (GRAMSCI, 2008, p. 70). Com efeito, o modo de vida do novo tipo de trabalhador que o *fordismo* reclamava deveria, como já dito anteriormente, adequar-se às necessidades do trabalho fordizado. Para que fosse efetiva, tal adequação precisaria incluir âmbitos da vida privada do operariado, inclusive aquelas áreas consideradas impenetráveis (como a sexual) e que dificilmente seriam tomadas como áreas de interesse dos industriais.

Em Gramsci, o proibicionismo está intimamente associado à racionalização do trabalho nos Estados Unidos. Nesse sentido, para que o trabalhador se tornasse compatível com o novo modo de produção, era necessário que ele mantivesse sua eficiência física, muscular e nervosa, por isso a preocupação dos industriais em adotar medidas que proibissem o consumo de álcool pelo operariado. Um trabalhador que gastava seu salário com álcool agredia sua integridade física de tal modo que seu vício acabaria afetando sua eficiência na fábrica. Semelhantemente, a sexualidade dos trabalhadores também se tornou uma área de interesse dos industriais, uma vez que o abuso das funções sexuais exaure as energias que devem ser conservadas para o trabalho produtivo, daí a defesa da monogamia. Como escreve o autor, “parece claro que o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice as suas energias na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional” (GRAMSCI, 2008, p. 73).

Assim, todas essas iniciativas, travestidas de uma moralidade inspirada no puritanismo tradicional, longe de visarem promover a espiritualidade dos trabalhadores, eram, na verdade, estratégias através das quais os industriais poderiam racionalizar todos os aspectos da vida do trabalhador, de modo que este se tornasse compatível com a nova lógica de produção. Em outros termos, alguns elementos da ética puritana foram submetidos ao novo modelo produtivo, o que contribuiu para sua própria consolidação. O americanismo a que Gramsci se refere possuía traços característicos daquela ética.

Longe de ser insignificante, esse traço cultural de inspiração puritana do americanismo tem suas raízes no protestantismo ascético de orientação calvinista. A fim de melhor compreender tal relação, parece oportuno tecer algumas considerações acerca da obra do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, publicada originalmente em forma de artigos entre os anos de 1904 e 1905. Grosso modo, nela o autor busca mostrar como e em que medida a ética protestante contribuiu para a formação do que chamou de “espírito” do capitalismo, necessário para a consolidação e desenvolvimento do capitalismo moderno. Cumpre advertir, entretanto, que não é o objetivo desse escrito revisitar a análise empreendida por Weber em sua completude, mas antes trazer a lume apenas aqueles elementos que se mostram relevantes para uma compreensão mais acurada da relação entre americanismo e protestantismo ascético.

O entendimento do que viria a ser o espírito do capitalismo, em sua acepção weberiana, parece ser imperativo, visto que este está de algum modo presente no fenômeno do

americanismo. Se em Gramsci tal fenômeno é traduzido como um modo de vida vinculado a um sistema de produção capitalista específico, em Weber (2004), ele apresenta um elemento constitutivo importante, qual seja uma ética do trabalho que tem suas origens na concepção ascética das correntes protestantes, sobretudo do calvinismo, muito embora essa referência marcadamente religiosa tenha se apagado com o tempo, restando apenas os efeitos por ela produzidos: a organização da vida em torno do trabalho produtivo.

Ao tentar conceituar o termo *espírito do capitalismo*, Weber (2004, p. 42), ciente das dificuldades que tal empenho implicava, buscou fazê-lo, inicialmente, através da alusão a algumas passagens de documentos que, segundo ele, foram escritos sob a influência daquele “espírito”. Tais documentos eram o *Advice to a Young Tradesman* (1748) [Conselho a um Jovem Comerciante] e *Necessary Hints to Those that Would Be Rich* (1736) [Sugestões Necessárias Àqueles que Querem ser Ricos], ambos de Benjamin Franklin. Tais escritos foram usados como exemplo ideal para a ilustração do que Weber queria dizer com a expressão acima citada e foram obras de quem, curiosamente, figura entre os chamados *Founding Fathers* [Pais Fundadores], expressão usada para se referir ao grupo de signatários da Declaração de Independência que se consagrou pela suposta importância que tiveram na criação dos Estados Unidos e na Revolução que a precedeu, o que, segundo Raphael (2006, p. 160), diga-se de passagem, nega o protagonismo a quem realmente o merece: povo, sem o qual a Revolução e tudo que ela significou não teria sido possível.

É igualmente relevante conhecer o teor de tais escritos que, para dizer em poucas palavras, versavam sobre a importância de se fazer bom uso do tempo – “tempo é dinheiro” já dizia Franklin –, valorizar o crédito, ser bom pagador, além de conter admoestações acerca do perigo de gastos desnecessários (valorização da frugalidade) e o incentivo ao trabalho constante em vez do divertimento despreocupado. Com relação aos dois últimos, tal comportamento era também uma forma de aumentar o crédito, pois, dizia Franklin, um credor certamente reclamaria seu dinheiro com antecedência a alguém que ouvisse a jogar na taberna em vez de trabalhando (WEBER, 2004, p. 42-44).

Ora, tais ensinamentos, como evidenciou o sociólogo alemão, são frutos de uma conduta de vida que se fundamenta num princípio ético de caráter religioso – pelo menos inicialmente. Desse modo, não seria novidade observar o fato de Benjamin Franklin ter sido influenciado pelo calvinismo.

Weber evidencia como o trabalho era visto pelos calvinistas. Para estes, tudo existia para a autoglorificação de deus. Desse modo, por extensão, a vida do cristão também deveria atender a esse fim, através do cumprimento de seus mandamentos no mundo. Sendo assim, o “amor ao próximo” assumia uma conotação específica: a de que ele devia ser praticado exclusivamente para a glória de deus e podia ser levado a efeito por meio do trabalho numa profissão, como coloca o autor:

O trabalho social do calvinista no mundo é exclusivamente trabalho *in majorem Dei gloriam* {para aumentar a glória de Deus}. Daí por que o trabalho *numa profissão* que está a serviço da vida intramundana da coletividade também apresenta esse caráter (WEBER, 2004, p. 99).

Como se vê, o amor ao próximo deveria ser praticado primeiramente através do cumprimento do que ele chama de “missão *vocacional-profissional* imposta pela *lex naturae*” (WEBER, 2004, p. 99), fato que contribuiu para a compreensão do trabalho como algo agradável a deus.

Há, ainda, outro fator que deve ser mencionado para que se compreenda o lugar que o trabalho passou a ocupar na visão calvinista do mundo. Esse fator está ligado à principal característica dessa corrente, a saber, a doutrina da predestinação. Tal doutrina afirmava que deus havia, desde a fundação do mundo, eleito os seus, os quais estavam predestinados à salvação. Noutros termos, significava dizer que parte da humanidade se salvaria e outra parte estaria inevitavelmente sentenciada à perdição. Afora o coroamento que tal ensinamento significou no processo de desencantamento do mundo, visto que “repudiava como superstição e sacrilégio todos os meios *mágicos* de busca da salvação” (WEBER, 2004, p. 96), ele também foi responsável pelo aparecimento de uma interrogação que, por sua importância, passou a ter a primazia na vida dos fieis: como ter a certeza da eleição ou do seu estado de graça?

Para Calvino, o fiel deveria contentar-se em cumprir os mandamentos de deus e perseverar com a fé verdadeira em Cristo até o fim. Somente aí ele tomaria conhecimento de seu estado de graça. Dito de outro modo, não seria possível ter certeza do seu estado de graça em vida e menos possível ainda seria identificar, baseado em sinais externos, um eleito, pois, segundo ele, pode em nada diferir externamente de um não-eleito. Visto que através dessa orientação não era possível alcançar a certeza da eleição, surgiram outros aconselhamentos. Um deles era que o “*considerar-se* eleito” tornava-se um dever. Daí a autoconfiança característica dos puritanos. A maneira através da qual se poderia alcançar essa autoconfiança

e eliminar toda e qualquer dúvida era por meio do “trabalho profissional sem descanso” (WEBER, 2004, p. 102).

Isso se dava porque, diferentemente do que acontecia no luteranismo, onde a certeza do estado de graça se dava através da “*unio mystica* com a divindade”, isto é, de um sentimento de unidade com o divino que o crente experimentava em sua alma, no calvinismo tal certeza poderia ser alcançada através da verificação se deus agia através do indivíduo. Ou seja, ser uma ferramenta de deus no mundo tornou-se uma forma do crente se certificar do seu estado de graça. Isso explica porque a vida religiosa do calvinista baseava-se na “*ação ascética*”, em vez da “cultura mística do sentimento”, como era a tendência dos luteranos (WEBER, 2004, p. 102-103).

Uma das consequências dessa busca incessante pela certeza do estado de graça foi a racionalização da vida do fiel em torno do trabalho profissional. Não seria exagero afirmar que a doutrina calvinista contribuiu para a formação de uma percepção, dentro da qual toda a vida do cristão deveria organizar-se em função do trabalho, que deveria ser exercido com vistas à glorificação de deus. Era desse tipo de disposição mental de que o capitalismo necessitava para se desenvolver e quem ajudou a forjá-la, segundo Weber, foi a ética do protestantismo ascético.

Com base no que foi dito até agora, já é possível observar as relações entre essa ética e o modo de vida característico do americanismo, tal como apontou Gramsci, o que, como se pode ver, não se resume às medidas proibicionistas, mas abrange também a racionalização de todas as esferas da vida do indivíduo. Essa racionalização, que se mostrou fundamentalmente necessária para o desenvolvimento do capitalismo moderno, já se operava nos lugares onde o calvinismo havia chegado, o que, segundo Weber, explica o rápido crescimento de empreendimentos capitalistas nessas regiões.

É possível afirmar, portanto, que o modo de vida que se tornou característico do americanismo possui traços do ascetismo protestante. Ao contrastar os calvinistas aos luteranos, Weber (2004, p. 116) faz alusão aos anglo-americanos de sua época, os quais, “até mesmo na fisionomia, se acham sob o signo da anulação radical da espontaneidade do *status naturalis*”, o que causava estranhamento nos alemães, entre os quais o luteranismo havia tido mais adesão. Em outros termos, a racionalização da vida se fazia ver até mesmo fisionomicamente, fato que Weber associa à influência do calvinismo na conduta de vida dos habitantes da América do Norte.

Com o tempo, os traços religiosos da ética sobre a qual se fundou essa conduta de vida racionalizada foram apagados, transformando a ascese protestante intramundana em puro utilitarismo (WEBER, 2004, p. 166), o que, de certa maneira, pode explicar o pragmatismo que supostamente se tornou a marca registrada da sociedade norte-americana, frequentemente caracterizada por sua exaltação ao trabalho e por ser altamente pragmática.

Temos agora ocasião para fazer referência a outro autor de cuja obra não poderíamos prescindir em uma exposição que tem como objeto a temática do americanismo. Apesar de não tratar do conceito de americanismo em termos específicos, visto que nela não se encontra tal denominação, sua leitura é de significativa relevância na medida em que contribui para a compreensão de uma das definições atribuídas ao termo no início desta seção, a saber, a que consta do *Grand Larousse de La langue française*, que o descreve como sendo a imitação da maneira de ser dos americanos. Nela, o referido autor oferece um olhar analítico sobre os costumes e as leis dos anglo-americanos, o que nos permitirá entender melhor o que viria ser ou a que se refere a expressão “a maneira de ser” usada na definição há pouco citada. Não menos relevante se mostra essa obra para o entendimento da definição que ainda será apresentada e da qual faremos uso ao longo deste trabalho.

Há que se destacar, também, que, pela repercussão que provocou, inicialmente na França e depois no resto do continente, a obra em questão contribuiu significativamente para a construção da imagem dos Estados Unidos na Europa. Com efeito, seu autor fez conhecer os Estados Unidos às nações europeias e, nesse esforço, parece ter pintado um quadro no qual as ex-colônias inglesas são descritas por meio de afirmações por vezes generalizantes – e homogeneizantes – que, embora sejam aplicáveis sob circunstâncias específicas, acabam por escamotear as mazelas e apagar as diferenças e contradições que lá se faziam ver, criando, desse modo, uma imagem mitificada dos Estados Unidos, que servirá de inspiração para o surgimento de um americanismo míope às incongruências daquele país. É, também, nesse sentido, que essa publicação contribui para deixarmos clara a acepção que queremos atribuir ao termo de que viemos nos ocupando até agora. Por essa razão, faremos alusão a alguns elementos que nos ajudarão a compreender o que, segundo a obra em apreciação, tornou-se característico dos Estados Unidos ao mesmo tempo em que apontaremos, quando possível, as contradições ou apagamentos que alguns deles implicam.

A obra a que nos referimos se chama *A Democracia na América* (2005), de Alexis de Tocqueville (1805-1859), um aristocrata francês. Fruto de uma viagem aos Estados Unidos

realizada nos idos de 1831, ela consiste, como se pode notar a partir de sua leitura, num esforço de compreender as causas que concorriam para a manutenção da democracia na América, através da análise dos costumes, leis e instituições do povo norte-americano. É justamente por oferecer uma análise de elementos tão importantes para definição do caráter de um povo que ela nos interessa, sobretudo naquilo que se refere aos costumes.

O termo “costumes” é tão relevante na análise empreendida por Tocqueville que ele fez questão de indicar em que sentido o empregou. Em sua obra, a palavra tem o “sentido que os antigos davam ao termo *mores*”. Ele a emprega não somente para se referir “aos costumes propriamente ditos, que poderíamos chamar de hábitos do coração, mas também às diferentes noções que os homens possuem, às diversas opiniões correntes entre eles e ao conjunto das ideias de que se formam os hábitos do espírito”. Concebe-a, desse modo, como sendo “o estado moral e intelectual de um povo” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 338). Como se pode ver, o termo *costumes* não se limita aos hábitos característicos de um povo, mas se estende ao plano das ideias e opiniões. Assim, não se trata apenas de “ações”, mas se estende também ao pensamento.

Tocqueville também apresenta algumas características das ex-colônias inglesas que são igualmente importantes para a apreensão do *modus vivendi* daqueles a quem se referiu sob a denominação de “anglo-americanos” e que, de certo modo, não estão separadas dos costumes no sentido que ele dá a este termo. Antes de mencionarmos tais características, no entanto, já cabe aqui uma consideração acerca do caráter excludente da linguagem utilizada pelo autor. A expressão “anglo-americano” é empregada com notável regularidade ao longo de sua exposição. Entretanto, ela parece ser demasiadamente restritiva, uma vez que ignora outras comunidades – a exemplo da indígena e negra – que, não apenas dividiram o espaço com os imigrantes, como também participaram, no caso desta última, no processo de formação da própria nação americana. É essa ideia de que o povo da América consistia no tipo anglo-saxão, branco e de orientação protestante que prevalecerá no imaginário das pessoas e dará origem a uma América mitificada, como foi o caso do mito da Inglaterra em Portugal, segundo demonstrou Oliveira (2014). Dito isto, avancemos.

Uma das características de que falamos acima que saltam aos olhos do aristocrata francês é o fato de os Estados Unidos serem “essencialmente democráticos”. Esse traço definidor, segundo diz, estava presente desde a fundação das colônias e havia se tornado ainda mais evidente à sua época. A igualdade reinava entre os imigrantes, escreveu. Fazendo

referência aos primeiros europeus que se estabeleceram na Nova Inglaterra, ele afirma que “o próprio germe da aristocracia não foi depositado nessa parte da União”. O povo participava tão ativamente na tomada de decisões que Tocqueville diz que ele “reina sobre o mundo político americano como Deus sobre o universo” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 56-68). Esse estado social democrático dos americanos se tornará uma marca da “jovem nação” que, como coloca Furet (2005, p. XL), era para Tocqueville uma “democracia pura”, um caso *sui generis*, portanto, visto que esta se desenvolveu em um continente que não herdou os resquícios dos antigos regimes que vigoraram na Europa e que poderiam lhe opor resistência ou lhe mudar a constituição.

Diante de tal descrição, um leitor não poderia formar outra ideia dos Estados Unidos senão a de que estes constituíam uma nação na qual a democracia e a igualdade funcionavam como em nenhuma outra. Apesar de ser aplicável sob circunstâncias muito específicas, a descrição mais esconde do que revela. O princípio de igualdade, por exemplo, que viria a se tornar uma característica do estado social da América inglesa de modo algum se estendia aos índios, os quais eram vistos pelos brancos “como obstáculos à colonização, não como justos proprietários” (RAPHAEL, 2006, p. 265); nem àqueles vitimados pela escravidão, que estavam longe de serem considerados seus iguais. O mesmo pode ser dito em relação à democracia, que parecia estar circunscrita a um grupo específico o qual, sob o disfarce da palavra “povo” – que se referia ao branco, protestante e anglo-saxão –, participava na tomada de decisões. Certamente, a palavra “povo” assim como “todos”, quando empregada na obra em questão, esconde o fato de que são paradoxalmente mais excludentes do que parecem ser à primeira vista, uma vez que não se referem aos grupos acima citados.

Outro traço que chama a atenção de Tocqueville na forma de governo dos “anglo-americanos” é a descentralização administrativa. A União não se imiscuía nos negócios que diziam respeito a cada Estado em específico, e estes procuravam se manter fora das questões relativas aos condados que, por sua vez, não interferiam na administração da comuna. O mais importante acerca de tal descentralização são os efeitos que ela provocava, dentre os quais estava o fortalecimento da cidadania, através da participação política dos cidadãos nas decisões locais. Desse modo, segundo o autor, o americano, era bastante ativo politicamente, visto que participava entusiasmadamente nas questões referentes à sua comuna. Aqui a ponderação em relação à palavra “povo” feita no parágrafo anterior também se aplica ao termo “cidadão” cujo caráter restritivo frequentemente passa despercebido ao leitor desavisado. Visto desse ângulo, a imagem dos Estados Unidos que se pode tirar das

descrições de Tocqueville já assume outros traços que se contrapõem aqueles de uma nação cuja forma de governo inspirou o interesse geral de outros países que “às vezes ia a entusiasmos tais, que se chegava a omitir, como se não existissem, fatos como a escravidão negra ou o tratamento dispensado aos índios” (WRIGHT, 1978, p. 34).

Há, ainda, na obra de Tocqueville, um outro ponto que merece destaque pela contribuição que ele parece dar para a compreensão do que se chama de “maneira de ser” dos anglo-americanos, pois acrescenta aspectos que, à semelhança daqueles que citamos anteriormente, também supostamente se tornaram elementos constitutivos do caráter nacional dos americanos do norte. Estamos nos referindo ao que Tocqueville chamou de “espírito americano”. Ao que nos parece, tal denominação diz respeito ao modo de pensar, agir, sentir, julgar, a uma disposição mental peculiar, enfim, à maneira de ser dos habitantes dos Estados Unidos. Tocqueville apresenta as características de tal espírito das quais queremos citar algumas.

Para o autor, somente o que era útil interessava ao americano. Assim, o utilitarismo consiste num dos traços que compõem a feição do espírito americano. Tocqueville diz que os anglo-americanos “... estudam uma ciência como se abraça um ofício e só se interessam pelas aplicações cuja utilidade presente é reconhecida (TOCQUEVILLE, 2005, p. 62)”. Não se interessam por descobertas teóricas ou ideias demasiado gerais. Essa suposta característica também aparece como marca de algumas seitas protestantes, sobretudo, a dos puritanos em Weber (2005), para quem tal tendência tinha suas raízes na ascese protestante intramundana. O exemplo a que ele faz referência é o de Benjamin Franklin, para quem até mesmo as virtudes possuíam um cunho utilitarista. De acordo com Tocqueville, a preocupação com o bem-estar social era uma das forças que alimentavam essa disposição utilitarista na época em que realizou sua viagem.

Em relação a esse aspecto, há que se dizer que esse traço utilitarista, além de generalizante, parece referir-se a uma imagem estereotipada do americano: descendentes de puritanos ou de outras seitas protestantes – posteriormente denominadas “peregrinos” – que supostamente deram origem ao povo norte-americano e a quem se deve o gosto pelo trabalho. Tomar o grupo que a história nacional americana batizou de “peregrinos” como o único tronco de onde brotou o povo que passou a habitar o território dos Estados Unidos é, no mínimo, bastante limitador, embora sirva como um bom motivo de orgulho nacional saber que os primeiros colonos foram homens religiosos e portadores de uma educação

desenvolvida. Esses grupos minoritários, entretanto, misturavam-se a outros tipos de colonos, tais como “aventureiros, órfãos, membros de seitas religiosas, mulheres sem posses, crianças raptadas, negros e africanos, degredados, comerciantes e nobres”. Sendo assim, considerar “os peregrinos protestantes como padrão é reforçar uma parte do processo e ignorar outras” (KARNAL, 2007, p. 47).

Outro aspecto que supostamente está vinculado ao bem-estar social e a que Tocqueville se refere como sendo característico do espírito americano é a perseguição da riqueza. O autor se expressa nos seguintes termos: “... não conheço país em que o amor ao dinheiro ocupe maior espaço no coração do homem...” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 60). A esse respeito, a obra de Weber que versa sobre a ética protestante pode lançar luz sobre a origem da valorização da riqueza nos Estados Unidos. Este afirma que, entre os puritanos – novamente vem à tona o caráter limitador do termo “americano” que, em Tocqueville, parece bastante próximo ao puritano –, a riqueza obtida como fruto do trabalho era desejada por deus e constituía um dos sinais da eleição, desde que esta não fosse usada para fruição dos deleites carnis, mas antes colocada à disposição de deus. Mas voltemos a Tocqueville.

Na valorização do trabalho se encontra outro traço daquele espírito. Conforme o aristocrata francês, o território das colônias, especialmente o norte, foi povoado por indivíduos para quem o trabalho possuía uma importância indispensável não apenas no sentido material, uma vez que este proporcionava meios para subsistência, mas também no sentido espiritual, visto que era desejado por deus, como apontou Weber. Tocqueville afirma que não se encontravam muitos ricos na América. Por essa razão, “quase todos os americanos têm pois a necessidade de exercer uma profissão” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 61) – aqui é desnecessário dizer que nem os índios e menos ainda os escravos estavam entre aqueles “todos”. Os americanos dedicavam-se aos estudos primários nos primeiros anos de vida para depois entrarem numa profissão. O trabalho era uma condição comum a “todos”. Em relação a esse ponto, Gramsci, já no século XX, ao falar sobre as condições para o desenvolvimento do americanismo, de fato diz que, nos Estados Unidos, dadas as particularidades históricas de sua formação, não havia classes parasitárias, isto é, classes que não exercessem nenhuma função econômica. Ora, esse fenômeno não escapou à análise de Tocqueville, que já o havia observado entre os americanos em meados do século XIX, ressalvado o caso dos índios, mas estes, para todos os efeitos, não eram americanos para o autor.

Não poderíamos avançar nossa exposição sem antes fazer uma consideração acerca de alguns elementos que Tocqueville aponta como sendo característicos do que chamou de espírito americano. Curiosamente, o que Weber identificou como traços de uma ética própria de grupos protestantes de inspiração calvinista – a valorização do trabalho, perseguição da riqueza, utilitarismo – aparecem, em Tocqueville, como traços característicos daquele espírito. Dito de outro modo, o que no primeiro autor é usado para definir grupos sectários específicos, no segundo, é ampliado para caracterizar o espírito de uma nação inteira. No entanto, o próprio Tocqueville demonstra que esses traços não estavam presentes em todo o território que passaria a se chamar de Estados Unidos. Faz isso ao falar das diferenças entre o Norte e Sul que, segundo diz, são inconfundíveis. Enquanto no Norte, mais especificamente na Nova Inglaterra – curiosamente a região onde, segundo o autor, os primeiros habitantes foram os puritanos –, a valorização do trabalho era notável, no Sul, em virtude da precoce introdução da escravidão, o ócio se fazia ver mais que o gosto pelo trabalho, visto que este era feito pelos escravos. A adoção do sistema escravocrata nessa região exerceu “enorme influência sobre o caráter, as leis e todo futuro do Sul” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 39).

Ainda sobre esse ponto, Tocqueville (2005, p. 40) afirma que os princípios da Nova Inglaterra, entre os quais estão os que citamos há pouco, foram se disseminando até penetrar “toda a confederação”. Ou seja, o que caracterizava “uma parte” passou a representar o “todo”. É, contudo, irônico observar que, mais de trinta anos depois de sua viagem à América, no entorno de 1860, os Estados do Norte divergiam em relação aos do Sul a tal ponto – sobretudo no que se refere ao sistema escravocrata – que uma guerra civil se fez necessária para impedir a secessão. Aqui “o espírito americano” parece ainda não está disseminado por todos os estados da nação, como acreditava o autor.

Há, ainda, dois termos que passaram a ser considerados traços característicos dos Estados Unidos: a liberdade e a igualdade. Esses dois ideais difundidos pela Revolução Francesa e pelo iluminismo tornaram-se princípios caros aos habitantes da América, que, em certa medida, passou a ser seu exemplo concreto. No entanto, a ideia liberdade, tão defendida pela América na sua Revolução, revela até que ponto pode chegar sua hipocrisia, uma vez que “os americanos brancos, enquanto buscavam a própria liberdade, negaram a liberdade aos seus escravos” (RAPHAEL, 2006, p. 199). Os paladinos da liberdade foram também senhores de escravos. O mesmo se podia dizer sobre a igualdade: ela não era de fato para todos, como a exposição de Tocqueville inicialmente faz parecer.

Há que se mencionar, ainda, o orgulho nacional dos americanos, que se faz ver nas menores questões do cotidiano. Seu patriotismo é resultado do conhecimento de sua situação no mundo. Eles tinham ciência de que eram o único povo religioso, esclarecido e livre e no qual as instituições democráticas, segundo o autor, haviam subsistido como em nenhuma outra nação do mundo. Tamanho era esse orgulho nacional que Tocqueville (2005, p. 432) afirma que eles “têm pois uma opinião elevadíssima de si mesmos e não estão longe de crer que formam uma espécie à parte no gênero humano”. O que não se percebe, no entanto, na descrição do autor é o fato de que, mais tarde, essa condição de excepcionalidade de que gozavam as ex-colônias inglesas serviria de pretexto para subjugar outros povos, a começar pelas nações indígenas a quem não foi dada outra escolha senão esta: a civilização ou a destruição.

Apenas com as indicações precedentes já é possível visualizar um quadro com alguns dos elementos que supostamente caracterizariam a maneira de ser do povo anglo-americano. Como se pode ver, muitos deles, por seu caráter generalizante – e homogeneizante –, contribuíram para criar uma imagem romantizada da América inglesa. Se não se pode afirmar que tais características são de todo inexatas, no mínimo devem ser relativizadas e postas num contexto em que os apagamentos provocados pela imagem a que dão forma – a de uma América da democracia, igualdade e liberdade – tornem-se visíveis novamente. O que supostamente é considerado traço constitutivo de um povo bem como sua “maneira de ser” não estão imunes a idealizações. Há, ainda, outro ponto: Tocqueville tenta delinear os traços característicos dos anglo-americanos, tomando-os por representantes dos Estados Unidos. Noutras palavras, buscava definir o caráter da própria nação americana, através de termos homogeneizantes – tais como “anglo-americano”, “americano” e outros a que aludimos anteriormente – que fazem surgir a imagem de uma nação homogênea. Esta homogeneidade só é possível se pensarmos numa narrativa nacional que represente a nação como tal, conforme sugere Benedict Anderson (2008) quando se refere à nação como sendo uma “comunidade imaginada”. Mas voltemos a falar mais um pouco sobre os supostos traços delineadores do povo norte-americano.

Poder-se-ia acrescentar, ainda, a esse quadro de características dos anglo-americanos o que Weber (2004) chamou de “espírito do capitalismo”, para exemplo do qual cita Benjamin Franklin, que figura entre os chamados *Founding Fathers* da nação norte-americana. Há, na realidade, evidências de que o próprio utilitarismo, a perseguição da riqueza e a valorização do trabalho de que falamos acima estejam relacionados a esse “espírito”, que também parece

ser um elemento associado ao caráter nacional dos anglo-americanos. Conforme o autor ora citado, foi esse espírito que contribuiu para o desenvolvimento do capitalismo moderno de que os Estados Unidos se tornaram símbolos e promotores. E tais elementos também estão, em nosso entender, intimamente relacionados ao americanismo.

Se considerarmos os traços que destacamos até agora, a expressão “a maneira de ser” dos americanos já assume um significado menos nebuloso do que quando a apresentamos pela primeira vez, na definição atribuída ao termo americanismo pelo *Grand Larousse de La langue française*. Isso não significa dizer, no entanto, que o termo esteja claramente definido. Ao contrário, por ter sido construído sobre características generalizantes, pois estas nem sempre eram comuns a todos os habitantes das ex-colônias inglesas, a impressão que se tem é a de que a expressão “maneira de ser dos americanos” consiste, na verdade, numa imagem estereotipada de como eles viviam, que se estabeleceu como representativo do modo de vida de toda nação. O governo democrático, a liberdade, a igualdade, a valorização do trabalho e os demais aspectos destacados previamente que supostamente passaram a ser vistos como parte do modo de vida dos anglo-americanos parecem estar implicados naquela expressão. Tais elementos de fato existiam na América, mas não eram tão inclusivos – ou disseminados – como se faz notar em Tocqueville. Além disso, eles não estavam presentes *apenas* na América inglesa.

A esse respeito, a impressão que se tem ao ler *A Democracia na América* é a de que todos esses elementos que passaram a ser identificados como característicos dos Estados Unidos foram trazidos pelos primeiros imigrantes europeus que povoaram seu território. Sendo assim, não se trata de algo próprio da América. No entanto, talvez isso possa ser dito acerca do aspecto que tais elementos assumiram e do modo peculiar como lá eram aplicados. O ideal de igualdade, por exemplo, já era conhecido na Europa, mas a maneira como este foi aplicado nos Estados Unidos não se via em nenhuma outra nação europeia – inclusive no que se refere ao caráter excludente que tal aplicação assumiu. O mesmo pode ser dito sobre a democracia que, enquanto na Europa era difícil mantê-la por muito tempo, nos Estados Unidos ela se fortalecia sem encontrar resistências, pelo menos para um grupo específico: os “anglo-americanos”.

Disso decorre um fato a que Gramsci fez questão de aludir ao discorrer sobre o americanismo. A partir de sua descrição, o que está por trás do termo americanismo é, na verdade, uma extensão do europeísmo. Para ele, não se trata, nesse caso, de algo novo

engendrado na América, mas “de um prolongamento orgânico e da intensificação da civilização europeia, que só assumiu uma epiderme nova no clima americano” (GRAMSCI, 2008, p. 90). Em Tocqueville, é essa a impressão que se tem, pelo menos na obra em questão. A democracia não havia nascido na América, nem o ideal de liberdade ou igualdade, mas lá se desenvolveu como em nenhum outro lugar, depois que foram levados para o novo mundo pelos imigrantes que participaram da formação do povo norte-americano. São, nesse sentido, tributários da Europa, muito embora em alguns aspectos a América tenha se tornado o antípoda daquela.

Tendo feito as ligeiras considerações precedentes, cumpre ainda apresentar outro conceito de americanismo que contribuirá para concretização dos objetivos da presente investigação. Ele se encontra em uma obra levada a público em 1921, sob a autoria de George B. Lockwood, intitulada *Americanism*⁸. O livro consiste num conjunto de editoriais, publicados originalmente no jornal *The National Republican*, que cobrem o período da Conferência de Paz em Paris, os debates sobre o Tratado de Versalhes no Senado americano e o referendo (*the solemn referendum*) proposto pelo então presidente Woodrow Wilson (1856-1924). Nesse momento, buscava-se fazer frente à ameaça do internacionalismo e entre as vozes que se opunham a essa tendência internacionalista estava a do referido jornal, cuja leitura revela a ruidosa controvérsia entre o americanismo e o internacionalismo que se fazia ouvir à época.

O que nos interessa na obra citada, muito mais que as circunstâncias históricas sob as quais ela foi publicada, é o fato de esta conter uma caracterização do americanismo que se aproxima daquela de que faremos uso ao longo deste escrito. Tal caracterização encontra-se no primeiro editorial, datado de dezembro de 1920, em cujo título se lê *Americanism: a Neglected Solution of World Problems* [Americanismo: uma Solução para os Problemas do Mundo Negligenciada].

Lockwood (1921, p. 1, tradução nossa) refere-se ao americanismo nos seguintes termos:

O americanismo não consiste meramente na lealdade a uma terra ou na fidelidade a uma bandeira. É mais que isso. O americanismo, no sentido mais

⁸ O livro está disponível em <https://archive.org/details/americanism00lock>. Acessado em 15 de março de 2016, às 14: 30hmin

profundo do termo, é a devoção às ideias e ideais dos quais nossa república é o distinto exemplo e expoente.⁹

É justamente a segunda parte da citação que contém o sentido que se aproxima daquele com o qual pretendemos empregar o termo aqui. Já mencionamos anteriormente alguns dos ideais e ideias de que os Estados Unidos se tornaram símbolos (liberdade, igualdade, democracia, etc.), mas cumpre enfatizar o tipo de sistema governamental de que a América se tornou o exemplo concreto bem-sucedido: a forma de governo republicano federalista. Sendo assim, para Lockwood, a devoção aos princípios associados à América anglo-saxônica e, sobretudo, ao da federação americana, é no que consiste o americanismo. Este último princípio, aliás, está expresso no que se tornou o seu lema nacional, *E pluribus unum*, isto é, “de muitos, um”; de vários Estados soberanos e cada qual com suas especificidades, uma nação.

É de conhecimento geral que a proclamação da independência dos Estados Unidos exerceu significativa influência sobre a disseminação da forma de governo republicano, bem como sobre a popularização de instituições políticas características de governos democráticos. A nação americana tornou-se, portanto, representante daquele sistema governamental, o que explica a associação deste ao americanismo. Entre os aspectos que o distinguiu das formas de governo da Europa estavam “a divisão da autoridade e da responsabilidade”, a salvaguarda contra tirania, tanto de um como a da maioria, a independência dos três poderes (judiciário, legislativo e executivo) e seu plano prático para a federação das repúblicas constituintes (LOCKWOOD, 1921, p. 2).

É por isso que, para Lockwood (1921, p. 1), “o americanismo é mais que o europeísmo transplantado para um novo continente”¹⁰. Para ele, a república americana foi fundada sobre novos princípios de governo. A concepção de governo da Europa, segundo diz, difere daquela da América. Enquanto na primeira o cidadão era a criatura do Estado, na segunda, tratava-se do inverso: a razão de ser do Estado era o dever de servir ao cidadão; enquanto a concepção de governo da Europa baseava-se no medo, a da América assentava-se sobre a justiça.

Não constitui objetivo nosso abordar a polêmica entre o internacionalismo e o americanismo, nem o mérito deste para a solução dos problemas enfrentados pelo mundo no

⁹Americanism is not merely loyalty to a land or fealty to a flag. It is that, but it is more than that. Americanism, in the deepest sense of the term, is devotion to ideas and ideals of which our republic is distinctively the exemplar and exponent. (LOCKWOOD, 1921, p. 1).

¹⁰Americanism is something more than Europeanism transplanted to a new continent. (LOCKWOOD, 1921, p. 1)

período que sucedeu à Primeira Guerra, como busca fazer o livro de Lockwood. Portanto, de pouca ou nenhuma utilidade seria entrar em questões mais específicas irrelevantes ao nosso objetivo. Sendo assim, cumpre agora apresentar o sentido que atribuiremos ao termo americanismo para os propósitos deste trabalho.

Em nosso entender, o fenômeno do americanismo pode apresentar-se sob múltiplas formas e de diferentes modos, desde a emulação ao que supostamente se consagrou como “a maneira de ser dos anglo-americanos”, nos termos expressos acima, à devoção, simpatia ou mesmo atração pelas ideias e ideais de que os Estados Unidos se tornaram símbolos ou pelo que supostamente eles representam em termos políticos, econômicos, culturais e até étnicos. De um modo ou de outro, o que parece haver de comum entre as diferentes formas sob as quais o americanismo se faz ver é o fato de elas estarem sempre associadas a uma representação mitificada dos Estados Unidos. Tal representação pode ser assim concebida, pois, ao mesmo tempo em que revela, esconde, distorce e até mesmo “inventa” elementos que passam a compor a imagem daquela nação.

Essa representação mitificada que tem origem em um passado também mítico é perpetuada através da narrativa nacional que de certo modo serve aos interesses da própria nação, pintando um retrato que inspira admiração e patriotismo. Em relação ao esse passado mítico, Raphael (2006, p. 17) assim se expressa referindo-se aos Estados Unidos “Com criatividade mas sem muita exatidão, inventamos [os americanos] um passado que gostaríamos de ter tido”. Uma representação que “pinta um autorretrato elogioso” da nação parece ser mais efetiva na tarefa de unir os diferentes bem como de construir, sob o olhar dos que estão de fora, uma imagem positiva de si mesma.

Poderíamos acrescentar, ainda, que o americanismo ao qual nos referimos se assenta numa representação “imaginada”, no sentido que Anderson (2008) atribuiu a este termo, dos Estados Unidos, uma vez que estes, tal como todas as outras nações modernas, são também, segundo esse autor, uma comunidade imaginada. Sendo assim, ao que nos parece, apenas um americanismo baseado numa representação de tal natureza pode deixar de ver as contradições e inconsistências que havia naquele país e que, como se pode perceber a partir das narrativas nacionais, foram parcial ou totalmente obliteradas, ou ainda, propositadamente esquecidas, para formar uma imagem não do que eram, mas como sugere Raphael, do modo como gostariam de ser vistos.

3 A Grande República Americana: os Estados Unidos dos Relatórios Ministeriais

‘Foi deste modo que a maior parte dos povos da Europa e os Estados-Unidos da America o adquirirão, e hoje apresentam modelos que devião ser tambem estudados.’

(BRASIL, 1862, anexo F, p. 6)

A fala com que decidimos abrir esta seção pertence a Eusébio de Queirós Coitinho Mattoso Câmara, Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do município da Corte, sob o ministério de Pedro de Araújo Lima (1793-1870), o Marquês de Olinda. O que justifica sua relevância é o caráter ilustrativo que carrega no que respeita à maneira como os Estados Unidos da América, quando citados, eram representados nas fontes selecionadas, como veremos adiante. Na ocasião acima, o então Inspetor Geral discorria sobre a necessidade de pessoal habilitado para magistério, para cujo exercício o Estado não conseguia atrair indivíduos suficientemente qualificados. Acrescentava, portanto, que se fazia necessária a criação de escolas normais para formação dos mestres de que necessitava a Instrução Primária, para as quais se devia ter como molde o Instituto fundado por Francke em Halle na Prússia em 1698, para onde, como medida inicial, se devia designar pessoa competente a fim de que dele tomasse conhecimento, com o objetivo de reproduzi-lo no Brasil, com os ajustes reclamados pelas particularidades locais.

É nesse contexto que se insere a epígrafe desta seção, na qual os Estados Unidos, depois de terem aprendido por meio da observação do que se praticava em outros países ditos adiantados em matéria de Instrução Pública, são aludidos como lugar onde também se poderiam buscar modelos, de cujo estudo aconselhava o referido Inspetor. Com algumas variações, este será o tom da imagem daquele país que se fará ver nos Relatórios Ministeriais. Com efeito, os Estados Unidos, paralelamente à Europa, se tornarão o destino para onde se enviarão indivíduos com o intuito de realizar observações diversas, que não se restringiam ao campo da Instrução Pública, mas abrangiam também outras áreas, como a agricultura. Entretanto, antes de prosseguirmos à exposição das representações dos Estados Unidos que emergem nos referidos documentos, é preciso fazer algumas considerações acerca desta seção e dos documentos que foram usados como fontes.

Em primeiro lugar, impõe-se definir os objetivos desta seção, que consistem na análise do modo como foram aludidos os Estados Unidos da América nos Relatórios Ministeriais do Império brasileiro, que compreendem os anos de 1832 a 1888, apoiando-nos no referencial teórico anunciado no início deste trabalho. Buscaremos, neste processo, mostrar como a imagem daquela nação presente nestes escritos era o produto de discursos que, de certa maneira, mitificavam-na, dando origem assim a representações nas quais seus aspectos positivos eram enfatizados e os negativos, obliterados, como acontece nas histórias das nações. No que respeita especificamente aos relatórios, devemos acrescentar uma informação relevante: em seus anexos também podem ser encontrados outros relatórios mais detalhados referentes a áreas específicas da administração pública e redigidos por pessoas designadas para a tarefa, as quais remetiam esses documentos ao Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império que, por sua vez, após os coligirem, apresentava-os em forma de anexo e juntamente com seu próprio relatório à Assembleia Geral Legislativa. As menções aos Estados Unidos, portanto, não eram feitas apenas pelos Ministros, mas também por aqueles incumbidos de lhe apresentarem relatórios sobre assuntos específicos, a exemplo da Instrução Primária, a Biblioteca Nacional, as memórias históricas das faculdades – já na segunda metade do século XIX –, e o Instituto dos Surdos-Mudos para citar apenas alguns. Há que se destacar, também, que existem lacunas no período coberto pelos relatórios, não havendo documentos referentes aos anos de 1875 e 1880.

Os relatórios a que tivemos acesso pertencem à já mencionada Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Esta secretaria, criada pelo decreto de 13 de novembro de 1823, tem suas origens em Portugal, na Secretaria de Estado dos Negócios Interiores do Reino que, com o estabelecimento da Família Real no Brasil, passou a se chamar Secretaria de Estado dos Negócios do Reino. Em 1821, torna-se a Secretaria de Estado dos Negócios do Reino e Estrangeiros. É renomeada Secretaria de Estado dos Negócios do Império e Estrangeiros, após a independência e, finalmente, em 1823, recebe a denominação de Secretaria de Estado dos Negócios do Império apenas, uma vez que os assuntos estrangeiros passaram ter uma pasta própria (NETTO, 2013, p. 7). As atribuições desta secretaria permaneceriam sendo aquelas da antiga Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, estabelecida pela lei de 23 de agosto de 1821, que fixava como sendo de sua competência: a agricultura, a indústria, as artes, as estradas, os canais, as minas, o comércio, a navegação interior, os estabelecimentos pios, a instrução pública, as escolas, os colégios, as universidades, as academias, e corporações de cientistas e de belas artes, além dos melhoramentos do interior, a estatística e a economia

pública, a que se deve acrescentar o poder de promulgar leis, decretos, resoluções e conceder honrarias diversas para citar algumas de suas atribuições mais relevantes (BRASIL, 1889, p. 31-32).

Deve-se esclarecer, ainda, que o foco de nossa atenção recaiu sobre as seções referentes à Instrução Pública – isto inclui os trechos dedicados à instrução primária, secundária, aos estabelecimentos de ensino superior, como os cursos de direito e outros que foram sendo criados ao longo do recorte compreendido pelos documentos –, o que não nos impediu de, quando conveniente, observar outras partes dos referidos relatórios em busca de nosso objeto. O primeiro relatório data de 1832 e foi apresentado à Assembleia Geral Legislativa em 1833, sob o ministério de Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (1778-1859). É, portanto, a partir desta década que inicia a nossa narrativa. Como mostraremos nas próximas linhas, nos primeiros relatórios, a contar pela data acima referida, não se encontram menções aos Estados Unidos na seção relativa à Instrução Pública, mas estas podem ser vistas, não obstante de modo esporádico e bastante sucinto, em outras partes do documento. Um assunto, entretanto, que de maneira recorrente se faz notar nesses primeiros escritos refere-se a questões relativas aos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda e, posteriormente, à necessidade de criação de uma universidade. Sua ocorrência é tão frequente que chega a causar a impressão de que tais questões estavam acima, em nível de relevância, àquelas relativas à instrução elementar e secundária que, curiosamente, ocupavam regiões marginais – ou de importância secundária – nesses relatórios, uma vez não eram abordadas no início das referidas seções¹¹.

O que provoca tal impressão, qual seja a de que a instrução elementar não constituía efetivamente uma prioridade para o governo imperial, se fortalece a partir de um olhar retrospectivo sobre os anos que precederam o período regencial no tocante à área da educação. Tobias (1987, p. 117), em sua *História da educação brasileira*, caracteriza a área educacional no Brasil em 1800 como sendo “um amontoado de destroços, que tentava, em vão, recompor-se” e acrescenta que “tudo tinha sido desmantelado, por Pombal especialmente”. Mesmo não assumindo o discurso, de matriz azevediana, que atribui às ações de Pombal a responsabilidade por um retrocesso na área da educação, opinião de que parece compartilhar o autor que ora citamos, e reconhecendo que as Reformas Pombalinas portavam

¹¹ Constitui exceção o relatório ministerial de 1835, apresentado pelo então ministro e secretário dos Negócios do Império José Ignácio Borges, em cuja sessão dedicada à Instrução Pública se fala primeiramente sobre o estado das escolas primárias.

um elemento renovador capaz de reorientar os rumos da educação nos domínios portugueses na América, que revelava um desejo de modernização e preparava o caminho para a criação de uma identidade nacional, como busca mostrar Oliveira (2010, p. 23), não se pode dizer – apesar disso – que a instrução elementar esteve no centro das atenções. Em sua *História da Educação Brasileira: leituras*, Hilsdorf (2003, p. 20) afirma que, num primeiro momento, Pombal não cria aulas de primeiras letras, o que fará somente em 1772, quando da reforma dos Estudos Menores. Uma possível razão para isso, diz a autora, talvez se encontre no fato de que aquelas aulas não estavam, na prática, sob a direção dos jesuítas – aqueles cuja ação pedagógica Pombal queria neutralizar –, como era o caso das secundárias e universitárias, sendo ministradas por professores particulares leigos ou religiosos de outras ordens.

Com a chegada de D. João VI à colônia, algumas medidas relativas à educação foram tomadas, mas estas não parecem ter feito avançar de modo significativo a instrução do povo. Ainda conforme Oliveira (2010, p. 100), a transmigração da Família Real para o Brasil significou a aplicação e desenvolvimento das diretrizes estabelecidas pelas Reformas Pombalinas, de modo que a Instrução Pública será alvo de decisões e regulamentações diversas. Tão logo se estabelece no Rio de Janeiro em 1808, uma série de decisões e decretos são emitidos pelo monarca para criação de diversos estabelecimentos de educação por meio dos quais se buscava formar os profissionais de que se necessitava à época. Entre os atos oficiais destinados à criação de tais estabelecimentos podemos citar a Decisão nº 2. de 18 de fevereiro de 1808, que cria uma Escola de Cirurgia no Hospital Real da cidade da Bahia; a Decisão n.º 9, de 5 de maio de 1808, que cria a Real Academia de Guardas-Marinha; a Decisão de 25 de janeiro de 1809, que cria uma Cadeira para o ensino da Medicina Operatória e Arte Obstétrica; o Decreto n. 29 de 14 de julho de 1809, que cria as cadeiras de Francês e Inglês na cidade do Rio de Janeiro; a Carta Lei de 4 de dezembro de 1810, que dava origem à Academia Real Militar na corte e na cidade do Rio de Janeiro, além da abertura de um Curso de Agricultura na cidade da Bahia por meio de Carta Régia de 25 de junho de 1812. E o número de decisões e decretos continua a crescer durante o período joanino. Entretanto, pouco se fez em relação à instrução elementar.

Na Constituinte de 1823, a questão da Instrução Pública é levantada. Uma Comissão de Instrução Pública, formada para aquela ocasião por Martim Francisco, Antonio Rodrigues Velloso d'Oliveira, Belchior Pinheiro d'Oliveira, Antônio Gonçalves Gomide e Manuel Jacinto Nogueira da Gama, propõe um projeto que objetivava estimular a construção e apresentação à Assembleia Constituinte de um tratado completo de “educação physica, moral

e intellectual para mocidade brasileira” por qualquer cidadão, para quem, se escolhido, seria concedida uma condecoração. O texto selecionado era o de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado (1775-1844) – um dos três irmãos Andradas – e ficou conhecido como *Memória de Martim Francisco*. Amplamente baseada na obra de Condorcet, o texto propunha a divisão da Instrução Pública em três graus, sendo que o último se destinava à formação da elite da nação. De todo modo, apesar de indicar que havia uma preocupação naquele momento com a instrução de modo geral, a iniciativa não vingou, uma vez que a comissão passou a dirigir toda a sua atenção ao projeto de criação de duas universidades – uma vez mais a Instrução Pública elementar sendo relegada ao segundo plano como resultado da importância atribuída a outros níveis da educação. Há, entretanto, quem associe este abandono do plano de Martim Francisco à queda dos irmãos Andradas acusados de traição, pois tanto as demissões quanto o parecer relativo à *Memória* de Martim Francisco datam do mesmo mês (RIBEIRO apud OLIVEIRA, 2010, p. 136-137). De um modo ou de outro, o que se pode dizer sem receio de se incorrer em inexatidão é que aquele plano não chegou a ser implementado. E quanto ao projeto das universidades, apesar de aprovado, também não foi levado a efeito, em virtude da dissolução da Assembleia por D. Pedro I. No texto constitucional outorgado pelo imperador a instrução primária tem apenas uma breve menção no título VIII, artigo 179, inciso 32, onde se lê que esta será “gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824).

O problema da Instrução Pública nacional seria aventado novamente na reabertura do Parlamento em 1826, quando um projeto dirigido por Januário da Cunha Barbosa e assinado por outros deputados propôs a divisão do ensino em 4 graus, sendo eles o 1º grau, formado pelas pedagogias; o 2º grau, pelos liceus; o 3º grau, os ginásios e o 4º grau, constituído pelas academias. O projeto, entretanto, foi abandonado e, em seu lugar, aprovou-se em 1827 a Lei das Escolas de Primeiras Letras, projeto este bem mais modesto que, além de determinar a criação destes estabelecimentos em cidades e vilas, tornava obrigatória a adoção do sistema de ensino mútuo, importado da França, o qual, conforme os próprios relatórios em questão – e mesmo a partir do que afirma a historiografia – não surtiu os efeitos esperados.

Ao observar essas iniciativas, muitas das quais foram abandonadas em nome de assuntos supostamente de maior urgência ou por razões políticas diversas, o fato de a Instrução Primária não ocupar as primeiras linhas de maior parte dos Relatórios Ministeriais não se constitui num acontecimento atípico, visto que com muita dificuldade se poderia afirmar que esse setor da educação tinha caráter prioritário no período – caracterizado pela

instabilidade política, inclusive, do que não se deve esquecer¹² – que antecedeu à regência. Talvez essa tendência tenha influído de algum modo na maneira como este assunto era abordado nos referidos documentos, muitas vezes de modo sucinto e sem grandes reflexões sobre o que se praticava à época noutros países; reflexões nas quais poderíamos encontrar menções, senão aos Estados Unidos, ao menos às nações que já mostravam alguns resultados no que tange à instrução do povo.

Nos relatórios de 1832 a 1834, no que tange à instrução, nada consta acerca dos Estados Unidos. Encontram-se, porém, breves menções a este país em outras seções, como é o caso do primeiro, no qual se afirma, na parte destinada à saúde pública, que o “*Cholera-Morbus*” – a cólera – já rondava o “Norte da América” e que o governo tomava providências para evitar sua entrada no Império, do que se pode inferir somente que o governo imperial estava atento ao que se passava naquela região, sobre a qual possuía alguma informação. No de 1834, na parte onde se dá conta das obras públicas, o país em questão é aludido sob a denominação de “America Ingleza”, de onde se poderia mandar encomendar encanamentos de ferro a preços melhores, cuja adoção o governo julgava mais vantajosa para as obras que então se executavam (BRASIL, 1834, p. 34-35). À semelhança do vimos no primeiro, neste relatório é apenas possível localizar uma breve referência àquele país, do que se pode concluir apenas a existência de transações comerciais entre os dois países, o que não se trata de novidade.

No relatório de 1835, entretanto, já se pode encontrar um trecho em que a América do Norte – implicitamente tomada como sendo formada principalmente pelos Estados Unidos – é citada para traçar um contraste em relação ao Brasil. Na ocasião, o Secretário e Ministro de Estado dos Negócios do Império José Ignácio Borges (1770-1838) discorria sobre a necessidade de se incentivar a imigração da Europa, para o que se estavam criando tanto na Corte como em outras cidades “Sociedades para ajustarem empresas de Colonização (sic)”. Sabe-se que, desde 13 de março de 1830, o tráfico havia sido transformado em pirataria por força da Convenção de 1826, ratificada em 13 de março de 1827, que tinha como objetivo por fim ao tráfico de escravos da costa da África. Daí a preocupação em compensar a previsível queda de mão de obra com a importação de gente, que receberia o auxílio daquelas empresas.

¹² O período que precede à regência foi marcado por acontecimentos políticos que definiriam os rumos da ex-colônia portuguesa na América. Entre os mais proeminentes estão o retorno da Família Real a Portugal, em 1821, a proclamação da independência, em 1822, a outorga da primeira constituição do Brasil em 1824 e, algum tempo depois, a abdicação de d. Pedro I, em 1831, quando definitivamente, conforme alguns autores, é afastada a ameaça de o império retornar à condição de submissão a Portugal.

A este respeito, acrescentava que Portugal sempre contribuía para o provimento de gente “moça e vigorosa”. Mesmo diante desses esforços, arremata o Ministro “Mas tudo isto he nada, em face da emigração espontânea, que vemos sahir da Europa para a America do Norte, e mesmo para o ingrato e inhospito Canadá; donde se pode concluir que o Brasil ainda não adquirio no Mundo Velho o credito de tranquillo e seguro para o homem transplantado” (BRASIL, 1835, p. 21).

No que se refere aos Estados Unidos, especificamente, conforme o *Statistical Review of Immigration to the United States, 1820 to 1910*¹³, o número total de imigrantes oriundos do norte, leste, sul e oeste europeu referente aos anos de 1830 a 1834 são de respectivamente 7.210, 13.039, 34.193, 29.111 (WASHINGTON, 1911, p. 9). O relatório estatístico mostra, ainda, que, salvo algumas exceções, a imigração europeia para aquele país esteve em constante crescimento até meados do século. A tomar pelos números apresentados, parece haver respaldo para o que diz o então ministro sobre a imigração europeia para a América do Norte. Entretanto, a conclusão que se tira deste fenômeno – a suposta espontaneidade migratória para aquela região – é que pode ser disputada. Noutros termos, o significado – ou as razões – que se atribui a esse movimento migratório é que pode variar. No caso enunciado, a fala do relator nos leva a crer que, para ele, era a imagem de tranquilidade e segurança de que se tinha daquela região na Europa que convencia o emigrante de que lá seria o melhor destino, imagem essa que o Brasil ainda não possuía.

Não é nosso objetivo verificar a validade das conclusões tiradas a partir do que sabia o Ministro do Império sobre a imigração. Entretanto, a alusão a este trecho do relatório de 1835 se justifica pelo fato de que nele se pode notar alguém falar sobre o Brasil, colocando-o em perspectiva com um Outro: a América do Norte, reconhecendo tacitamente que esta era mais prestigiada que o Brasil em matéria de imigração. Neste caso específico, discorria-se sobre a imigração europeia. No entanto, mais adiante se fará isso com outros assuntos, incluindo a Instrução Pública.

No relatório do ano seguinte, os Estados Unidos aparecem em dois momentos. No primeiro, como lugar onde se iam buscar instrumentos, máquinas, sementes e conhecimentos para serem aplicados no Brasil; e no segundo, como elemento de comparação no que se refere

¹³ Trata-se de balanço estatístico da imigração nos Estados Unidos, de 1820 a 1910, publicado em 1911. O arquivo encontra-se disponível na *Internet* para consulta em http://www.latinamericanstudies.org/immigration/immigration_1820-1903.pdf Acesso em: 2 de set. 2016. Para consulta, segue-se a referência completa: *US. Immigration Commission. Statistical Review of Immigration, 1820-1910. 61st Cong., 3d sess., 1911. S. Doc. 756.*

à qualidade dos tecidos aqui produzidos. O então Ministro do Império Antônio Paulino Limpo de Abrêo, ao assegurar que o governo brasileiro estava tomando medidas para o adiantamento da agricultura no país, comunica que, para tal fim, o governo havia designado pessoa capacitada para viajar os Estados Unidos em busca de conhecimentos que seriam empregados no Brasil. Em relatório posterior, informa-se que João Florêncio Peréa, o enviado brasileiro, havia trazido “huma porção de machinas, modelos, e sementes” aos quais o “Governo tem dado as precisas providencias para se vulgarisar o conhecimento das ditas machinas, e modelos, e para distribuírem as sementes pelos lavradores dos lugares proprios para sua cultura” (BRASIL, 1837, p. 34). O envio de pessoas para os Estados Unidos, bem como para a Europa em busca de conhecimentos sobre determinada área não era prática de modo algum incomum, pelo que o caso que mencionamos acima é apenas um exemplo. Indica, portanto, uma vez mais que a União Americana já era vista como mais adiantada nesse ramo.

O outro momento em que se faz menção àquele país, embora sob uma designação mais abrangente, é quando o Ministro de Estado dos Negócios do Império se refere aos tecidos produzidos pela incipiente indústria brasileira, sobre os quais afirma que, apesar de não rivalizarem ainda “com os d’America do Norte”, e nem se compararem aos que se fabricavam em algumas nações europeias, já haviam mostrado melhoras em alguns aspectos (BRASIL, 1836, p. 27), levando-nos a crer que aqueles produzidos na referidas regiões eram tomados como parâmetro de comparação.

No relatório de Bernardo Pereira de Vasconcellos, de 1837, ao tratar da comunicação interna, na seção dedicada às obras públicas, o Ministro comunica à Assembleia o desenvolvimento que vinha apresentando o espírito de associação – ao qual caracteriza como “espírito creador de prodigios” (BRASIL, 1837, p. 39-40) – e expressa otimismo em relação aos resultados que ele certamente produziria como já se podia ver nos Estados europeus, bem como na América do Norte. Mais adiante, noutros relatórios, se fará referência a tal espírito, desta vez falando especificamente dos Estados Unidos e dos benefícios que lá havia gerado inclusive no que respeitava à Instrução Pública.

Tocqueville, cuja influência se fará sentir no Brasil, sobretudo no segundo reinado, falou acerca do direito de associação nos Estados Unidos. Em suas palavras, “A América é o país do mundo em que se tirou maior partido da associação e em que se applicou esse poderoso meio de ação a uma diversidade maior de objetos” (TOCQUEVILLE, 2005, p. 219). Para este autor, era naquele país onde a associação melhor funcionava, e era aplicada para as mais

diferentes finalidades, inclusive para a resolução de problemas de menor relevância. A liberdade de associação aparece em Tocqueville como um estimulador da iniciativa individual que, de forma conjunta, dirige sua atenção a assuntos que são de seu interesse, sem julgar necessário recorrer à autoridade superior. Não seria exagerado dizer que a obra deste autor contribuiu de modo significativo para construção dos Estados Unidos como o maior representante do “espírito de associação”. Os benefícios trazidos por esta instituição para os diversos setores da sociedade serão propalados por ele e, como é de se esperar, pensamentos semelhantes podem ser encontrados em Relatórios Ministeriais, sobretudo quando se trata dos benefícios que podem gerar as associações e a iniciativa privada na promoção da Instrução Pública.

Tornaremos a falar nesse autor quando nos referirmos às práticas de leitura daqueles que eram responsáveis pela elaboração dos relatórios. Certamente, a obra de Tocqueville estava entre os livros por meio dos quais se tinha acesso a representações dos Estados Unidos que, por sua vez, se refletiam nos Relatórios Ministeriais, embora em momentos específicos e sem muita prolixidade. Buscaremos responder, portanto, dentro dos limites deste trabalho, e com base em pistas encontráveis nos próprios relatórios, possíveis fontes de onde tais representações eram acessadas. Mas isso é para outro momento. Retornemos às menções aos Estados Unidos.

Entre os documentos referentes aos anos de 1838 a 1842 menções ao referido país podem ser encontradas nas seções dedicadas ao comércio, onde se indicam inclusive valores resultantes de transações comerciais com a nação americana. Em 1838, por exemplo, ela foi o segundo país de onde mais a Província de Santa Catarina importou no ano antecedente. No relatório de 1839, por sua vez, os Estados Unidos aparecem como o terceiro maior importador de produtos brasileiros, cujo valor chegava à cifra de Rs. 156.243U427, ficando atrás apenas da Inglaterra, Portugal e suas possessões. No ano consecutivo, eles estão entre os únicos países que mantiveram relações comerciais com a sobredita Província de Santa Catarina. Uma vez mais entre os países importadores, a União Americana aparece em terceiro lugar no relatório de 1842 e mantém a mesma posição em relação às nações exportadoras.

Há que se destacar aqui algo acerca da indústria americana, mais especificamente sobre como as fábricas de moer trigo dos Estados Unidos foram referidas no relatório de 1841, apresentado pelo então Ministro e Secretário do Império Cândido José de Araújo Viana. Este, fazendo referência ao que dizia o presidente da Província da Bahia a respeito das

fábricas de brasileiros que ali estavam se desenvolvendo, destaca uma de moer trigo sobre cujo proprietário diz que não se tinha “poupado a fadigas, nem a despezas, para melhora-la, e leval-a *áquelle gráo de perfeição, que tem as dos Estados Unidos Norte-Americanos*” (BRASIL, 1841, p. 27, grifo nosso). Disso se pode inferir, no mínimo, que aquele país estava na dianteira – ou pelo menos assim era visto – no que respeitava ao setor industrial e que suas fábricas, em especial a que acabamos de citar, passaram a ser representadas como modelo ideal a que se buscavam elevar as brasileiras.

Nos relatórios dos anos de 1843 a 1859, as alusões aos Estados Unidos ocorrem com maior frequência na seção dedicada ao tratamento de assuntos relativos à agricultura, sendo, entretanto, possível encontrá-las também nas partes destinadas à indústria e colonização; há, ainda, menções esporádicas quando se trata de saúde pública e população. Gostaríamos de enfatizar, no entanto, apenas aquelas que poderão nos dizer algo acerca do modo – ou melhor, um dos modos – através do qual se recebiam informações dos Estados Unidos no período. Isso é relevante na medida em que a “realidade” daquele país a que se tinha acesso era obtida de modo indireto (já é indireto por ser mediado pela língua e, neste caso, “duplamente” indireto por assim dizer, por ser construída a partir de outros sujeitos), uma vez que as informações eram transmitidas por terceiros previamente designados para este fim.

No relatório de 1843, vemos que é o Cônsul Geral do Império que envia para o governo brasileiro alguns números de um jornal publicado nos Estados Unidos que versava sobre máquinas e estradas de ferro, os quais foram recolhidos na Biblioteca Pública para consulta daqueles a quem estes pudessem interessar. Ainda neste documento, é possível constatar que informações acerca da população dos Estados daquele país eram fornecidas pelo Encarregado de Negócios brasileiro, como se lê na seção intitulada *população* “Ao zelo do nosso Encarregado de Negocios nos Estados Unidos devemos o conhecimento de importantes documentos sobre a população d’aquelles Estados [...]” (BRASIL, 1843, p. 20-21).

José Carlos Pereira de Almeida Torres, em seu relatório de 1844, aquele apresentado na 1ª sessão da 6ª legislatura¹⁴, diz ter o governo recebido informações sobre o mercado do açúcar nos Estados Unidos através de “nosso ministro”, que havia esclarecido por que razão o açúcar brasileiro era pouco importado e, ainda, especificou os motivos da preferência norte-americana pelo de Cuba e Porto Rico (BRASIL, 1844-1A, p. 14). No

¹⁴ No ano de 1844 foram apresentados dois relatórios ministeriais, um na primeira sessão e outro na segunda sessão da 6ª legislatura.

relatório de 1845, de Joaquim Marcello de Brito, por sua vez, temos notícia da existência de uma legação do império brasileiro nos Estados Unidos, de quem o governo solicitou que enviasse sementes de fumo de *Maryland*, as quais foram distribuídas juntamente com uma “memória” – espécie de manual sobre como plantas eram cultivadas e preparadas o produto naquele Estado –, a que o mesmo governo mandou “traduzir, imprimir, e distribuir aquelle escripto pelos lavradores das Provincias do Rio de Janeiro, Minas Geraes, S. Paulo, e Bahia, que os Presidentes julgassem mais aptos para melhorarem entre nós este ramo de cultura” (BRASIL, 1845-1A, p.14).

Esta mesma legação será mencionada em relatórios consecutivos e servirá como canal de informações diversas, como se verifica no documento de 1845, em que se exigiu dela “informações circunstanciadas, tanto sobre o modo por que se faz, e se acha regulado naquelles Estados [da União Americana] o serviço de mediação e venda das terras publicas [...]”, como também notícias sobre as condições em que lá se contratam um engenheiro e agrimensores práticos (BRASIL, 1848, p. 40). Nesta ocasião, tratava-se da concessão e venda de terras, as quais ainda não haviam sido devidamente regularizadas, situação que impunha obstáculos à colonização europeia no país. Tal questão seria avançada em 1850 com a Lei de Terras que, além de atender às tendências do capitalismo mundial, também contribuiu para o estímulo à imigração, assunto que demandava cada vez mais atenção, uma vez que, com a proibição do tráfico negreiro por determinação da Lei Eusébio de Queirós, previa-se a necessidade de mão de obra que, não tardaria, se tornaria escassa.

Obviamente, os Estados Unidos não eram o único lugar em que o governo brasileiro possuía legações ou comissários designados para missões específicas, para o que se pode tomar como exemplo o mesmo relatório que ora citamos no qual, à página 56, quando falava sobre a necessidade de tomar medidas para o melhoramento do serviço de correios do império, José da Costa Carvalho diz que, para tal fim, havia se expedido “huma circular ás Legações do Imperio, tanto na Europa como na America, exigindo as mais circunstanciadas informações sobre as Leis, ordens e estilos porque se regem os Correios em cada hum daquelles Estados...” (BRASIL, 1848, p. 56). As legações eram, portanto, fontes de informação importantes presentes em países diversos de que se servia o governo do Império sempre que necessitava.

Tais legações, entretanto, não serviam apenas para coletar informações de nações estrangeiras, mas também para disseminá-las. Assim se verifica quando, no mesmo relatório

acima citado, o governo brasileiro envia para a Legação do Império nos Estados Unidos amostras de chá reputado de boa qualidade para que fossem distribuídas “pelos edictores de alguns Jornaes acreditados” (BRASIL, 1848, p. 26), a fim de que lá se tornasse conhecido este produto, aumentando seu consumo. Sobre este mesmo assunto, em relatório de 1850, a mesma legação envia informações sobre a preferência norte-americana pelo chá preto sobre o verde, devendo, portanto, se dar mais atenção ao primeiro para que se pudesse abastecer aquele mercado (BRASIL, 1850, p. 18).

Além das legações, os Estados Unidos também eram destino para comissões e mesmo indivíduos designados para tarefas específicas – incluindo estudantes – onde se iam buscar melhoramentos para serem aplicados no cultivo da cana de açúcar¹⁵, máquinas para a agricultura¹⁶, obras para bibliotecas¹⁷, sementes¹⁸, contratos de pessoas de alta qualificação – engenheiros¹⁹ –, e outros objetos e conhecimentos que se mostravam de interesse para o governo brasileiro. A este respeito, em alguns momentos, é possível encontrar aquele país ao lado de outras nações europeias ditas adiantadas e, mesmo não sendo tão frequentes, já se pode perceber que nestas menções os Estados Unidos eram representados como modelo em diversas áreas, o que se tornará mais claro na segunda metade do século XIX.

Como se pode ver, a prática de enviar comissões, legações e mesmo estudantes ou professores – como se observará mais adiante – para obtenção de conhecimentos sobre assuntos diversos nos Estados Unidos da América, assim como em outros países, era um recurso de que se servia o governo brasileiro sempre que julgava necessário. Esses indivíduos ou grupos de indivíduos tornavam-se, portanto, canais através do quais se recebiam várias informações, enviadas comumente por meio de relatórios e outros tipos de correspondência. Ou, quando no caso de estudante designado para se aperfeiçoar em algum método de ensino, ao retornar se tornava um replicador daquilo que aprendera na sua visita à nação estrangeira. Dito isto, devemos fazer aqui uma ponderação acerca da qualidade/caráter da informação obtida por meio da observação direta, entendendo-se esta como aquela que ocorre no país ou lugar aonde se foi buscar o conhecimento ou informação pretendida. A relevância de se tocar neste ponto está no fato de que através dessa “prática”, isto é, a observação do outro – que não deixa de ser uma prática cultural – se constroem representações sobre este ou sobre coisas que

¹⁵ Cf. Relatório Ministerial de 1853, p. 18.

¹⁶ Cf. Relatório Ministerial de 1849, p. 7 e Relatório Ministerial de 1846, p. 29.

¹⁷ Cf. Relatório Ministerial de 1855, p. 64.

¹⁸ Cf. Relatório Ministerial de 1846, p. 21.

¹⁹ Cf. Relatório Ministerial de 1857, p. 29.

este outro faz ou tem que, por sua vez, engendram outras práticas (CHARTIER, 2002), entre quais pode estar a emulação.

Ir aos Estados Unidos, portanto, para observar um fenômeno *in loco* – seja ele o funcionamento do sistema de Instrução Pública, seja o modo como se pratica a descentralização administrativa – pode ser considerado o meio mais “direto” de entrar em contato com tais realidades do que uma visita à seção de uma biblioteca onde se disponibilizem livros sobre estes assuntos. A ideia de que um terceiro – autor do livro, neste caso –, mediou o contato com um fenômeno que este observou e agora descreve para um leitor pode causar a impressão de que a observação direta é sempre preferível ao relato de outrem. É preciso, no entanto, relativizar essa ideia.

Mesmo a observação direta pode ser tão subjetiva e mediada quanto o relato de um livro, isso porque alguém pode fazê-la a partir de representações que já possuía de um referido fenômeno ou mesmo região, com as quais tomou contato antes de sua observação. Uma reflexão elucidativa sobre essa questão pode ser encontrada em *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*, de Said (2007), em que este afirma que, mesmo quando um orientalista ia ao Oriente, sua percepção quase sempre era mediada pelas representações que este já tinha daquela região, de modo que dificilmente enxergaria algo que fugisse ao sistema representações estereotipadas construídas e impostas ao Oriente pela erudição ocidental. Assim, sua sensibilidade era dirigida pelo que já se sabia sobre um dado “objeto” – tome-se este termo em sentido amplo, podendo-se referir a uma região, país, coisa ou fenômeno.

Isso não significa dizer que seja impossível fugir a essas influências, e nem mesmo que esse tipo de observação seja incapaz de lograr resultados concretos. É, no entanto, relevante que se tenha em mente essas considerações a fim de que não se tome o relato de um observador direto – seja este uma legação, um diplomata, um ministro de negócios ou um enviado para missão específica – como sendo mais “objetivo” e, portanto, livre de idealizações e exageros, do que um livro escrito por um pensador que simpatize com o objeto sobre o qual escreve. Deve-se dizer isso porque, em se tratando dos Estados Unidos, sabe-se que, após a sua independência, muito se escreveu sobre eles e, por vezes, entusiasmadamente em virtude dos progressos que apresentavam em diversas áreas, passando inclusive a serem considerados exemplo de concretização dos ideais propalados pelo Iluminismo. O discurso que se produziu sobre os Estados Unidos na sua caminhada como nação livre certamente em alguma medida pode também ter contribuído para compor o imaginário daqueles que para lá

se precipitaram para estudos dos mais variados, excluindo fatos como genocídio dos índios e a escravidão.

Feita essa consideração, impõe-se que passemos agora a falar sobre as menções aos Estados Unidos da América nas seções dedicadas à Instrução Pública. O que vimos até este momento foram aquelas que podem ser encontradas noutras partes de tais relatórios, mas que de alguma maneira também nos ajudam na caracterizar nosso objeto. As alusões aos Estados Unidos nas seções destinadas à Instrução Pública somente serão encontradas nos Relatórios Ministeriais no entorno da década de 1860 (em termos aproximados) de que passamos a falar agora.

A primeira delas está no relatório de 1859 e foi feita pelo já citado Eusébio de Queirós, à época Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte. Na ocasião, discorria-se sobre a escassez de professores qualificados e sobre as dificuldades que enfrentava o governo para atrair pessoas de “talento” para o magistério, pois este não oferecia condições adequadas de subsistência. Não era raro, afirmava o Inspetor, abrirem-se concursos para cadeiras vagas, para as quais se candidatavam somente dois ou três indivíduos, havendo muitas vezes necessidade de se abrir novo concurso, por falta de candidatos habilitados. Assim, até mesmo as famílias em situação financeira privilegiada queixavam-se com a falta de professores. É nesse contexto que Eusébio de Queirós hipoteticamente faz a seguinte consideração:

Se entre nós o espírito de associação estivesse tão arraigado, que se aplicasse em larga escala ao ensino, como nos Estados-Unidos, Inglaterra e outros paizes, poderia esta materia não ser tão urgente; porque o magistério particular suppriria, até certo ponto ao menos, as lacunas do publico (BRASIL, 1859, anexo H, p. 4).

Mais adiante, diz o Inspetor que até mesmo o ensino particular se encontrava deficiente por falta daquele espírito. Já dissemos algumas palavras acima acerca do espírito de associação, a propósito do qual citamos Tocqueville, para quem os Estados Unidos da América formavam a nação que mais teria sabido tirar proveito dele. A fala de Queirós em certa medida atualiza a representação que mostra aquele país como um dos representantes do espírito de associação – segundo Queirós, tal espírito estava arraigado nos Estados Unidos. Uma das obras que fazem circular esta representação foi a já mencionada *De la démocratie en Amérique* (1835) [*Democracia na América*]. Essa disposição para associação, diz o autor desta obra, “se encontra em todos os atos da vida social” e afirma, ainda, que as pessoas se

associavam para os mais diversos fins: segurança pública, comércio, indústria, moral e religião (TOCQUEVILLE, 2005, p. 219-220), e o mesmo se praticava no que se refere à promoção da instrução.

Portanto, Queirós afirmava que somente se entre nós tal disposição estivesse desenvolvida é que o problema da escassez de mestres poderia ser remediado, uma vez que o ensino particular que seria mantido pelas mais diversas associações poderia servir de auxílio ao público, o que não acontecia. Além disso, a carência de professores gerava outro problema: a grande concorrência nas escolas públicas, que não eram suficientemente numerosas para atender a demanda.

Há que se destacar que uma solução já havia sido tentada no que se refere à formação de professores e a outros assuntos relativos à instrução. Isso se deu em 1854, com o que ficou conhecido como a Reforma Couto Ferraz, que propunha mudanças no ensino primário e secundário da Corte. Entre as suas proposições estava a reforma dos estatutos da aula de Comércio e da Academia de Belas Artes da Corte, além da criação do Instituto dos Meninos Cegos por decreto de 17 de setembro de 1854. A isto se deve acrescentar, ainda, a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que, vinculada que estava ao Ministério do Império, tinha como objetivo realizar a fiscalização do ensino na Corte. Por meio dela estabeleceram-se diretrizes para a liberdade de ensino, reformaram-se os estudos do Colégio Pedro II, instituíram-se os Exames Gerais Preparatórios e, no tocante à formação do magistério, pensou-se em “um sistema de preparação do professor primário” (HAIDAR, 1972, p. 109). Entretanto, a reforma parece não ter sanado o problema da escassez de professores, a respeito do qual se poderá encontrar reiteradas queixas em relatórios posteriores.

A questão da formação de professores era de tamanha urgência que reaparece no discurso de Eusébio de Queirós, agora em relatório de 1862, no qual, ao reiterar que as vantagens oferecidas pelo governo não eram suficientes para atrair pessoal habilitado para o magistério, propõe como solução que se envie pessoa conhecedora da realidade brasileira para o Instituto fundado por Francke, na Prússia, de onde se apropriaria do molde que lá se utilizava para que este fosse aplicado no Brasil. Continua ele dizendo que foi por meio da observação daquele estabelecimento que os povos da Europa e “os Estados Unidos da America” conseguiram produzir modelos que deviam igualmente ser estudados, como já expusemos anteriormente.

Como já enfatizamos noutra ocasião, Eusébio de Queirós, embora coloque os Estados Unidos entre outros países que reputava adiantados em matéria de ensino, afirmava que o modelo à época apresentado pelo primeiro era digno de ser estudado. Com efeito, encontraremos menções a ele, quando da discussão sobre as escolas normais que tomará lugar nas conferências pedagógicas no município da Corte, em que muitos professores, em seus pronunciamentos sobre a referida matéria, defenderão o estudo do que se praticava naquele país.

A este respeito – a criação de escolas normais –, devemos fazer referência a um liberal que acreditava na contribuição que podia dar a fundação desses estabelecimentos para o desenvolvimento da Instrução Pública. À semelhança de Tavares Bastos, José Liberato Barroso – a quem já se fez alusão neste texto – estava entre os defensores da liberdade de ensino, pelo menos no que se referia ao ensino superior. Apesar de não se encontrar menção explícita aos Estados Unidos em seu relatório de 1864, quando ocupava o posto de Ministro do Império, é possível perceber em seu discurso o eco de ideias e princípios associados àquele país, sobretudo no tocante à liberdade de ensino, princípio este que, segundo diz, “E’ sobretudo na instrução superior que deve ter uma aplicação mais vasta...” (BRASIL, 1864-3A, p. 15).

Tal princípio, no entanto, não deveria ser aplicado à Instrução Secundária, que deveria ser melhorada com um maior controle do governo, principalmente no que respeitava à habilitação de candidatos aos Estudos Superiores. No tocante à Instrução Primária, por sua vez, devia-se imprimir uniformidade a esta, o que poderia ser feito pela fundação de escolas normais nas capitais das Províncias. Esta medida, porém, podia ser inviável, reconhecia o Ministro, em virtude da situação financeira por que atravessava o país. Neste mesmo relatório, Barroso pondera que a prerrogativa concedida às Assembleias Provinciais de legislar em matéria de Instrução Pública por vezes causava embaraços à ação do governo neste ramo da administração pública (BRASIL, 1864-3A, p. 19).

Se em seu relatório de 1864 não se encontram alusões diretas aos Estados Unidos, estas serão feitas com notável entusiasmo – pode-se dizer sem exageros – em *A instrução pública no Brasil*, livro publicado em 1867 em que sintetiza sua atuação política em favor da educação popular. Sendo o sufrágio universal a origem da legitimidade dos governos, defendia que, para que este fosse implantado no país, era mister que se disseminasse a instrução por todas as partes, “como na América, país de George Washington”, sem a qual

não haveria sistema representativo possível (OLIVEIRA, 2010, p. 224). Para ilustrar o modo como Barroso concebia os Estados Unidos, limitar-nos-emos à citação de um trecho de sua obra que nos dá uma ideia do tom com que se refere a este país:

Applaudindo, e animando esse movimento sympathico, que tende á estreitar os laços de nossa união com o povo gigante do Norte Americano, imitemo-lo em uma de suas mais bellas e mais grandiosas instituições, o ensino popular. Na America, diz M. de Laveleye, a leitura é um habito quotidiano, a fonte da prosperidade geral, e a condição essencial da conservação das instituições republicanas. A escola primaria, todos os americanos o confessão, é a base do estado, o cimento da federação. Gratuita para todos, aberta para todos, recebendo em seus bancos os filhos de todas as classes e de todos os cultos, ella faz esquecer as distincções sociaes, amortece as animosidades religiosas, destróe os preconceitos e as antipathias, e inspira á todos o amor da patria commum e o respeito das instituições livres.

Como a instrucção popular mantém na America do Norte a união dos Estados, mantenha no Brasil a união das províncias, a integridade do Imperio (BARROSO apud OLIVEIRA, 2010, p. 227).

Após a leitura do trecho acima transcrito, fica clara a representação que tinha Barroso dos Estados Unidos e do seu ensino popular, a que se refere como sendo “uma de suas mais bellas e grandiosas instituições” e no que deveríamos imitá-los. A tomar pelo modo como ele se reporta àquele país – o povo gigante do Norte Americano –, parece estar fora de dúvida que, para ele, o exemplo a ser seguido pelo Brasil encontrava-se na república norte-americana. Valendo-se das impressões de Laveley – que a propósito pinta um quadro da instrução nos Estados Unidos cuja harmonia e perfeição levantam suspeita –, parece justificar o porquê se devia mirar o Brasil naquele país, onde a Instrução Primária era a base do Estado e um atenuador das tensões sociais, estivessem estas relacionadas à classe social, à religião ou a preconceitos diversos. Era, portanto, necessário que, assim como nos Estados Unidos, a Instrução Pública mantivesse a integridade do Brasil. Todavia, isso só seria possível com uniformização da Instrução Primária, como defendeu em seu relatório e com o melhoramento deste ramo da administração cujo estado, segundo diz, não era nada lisonjeiro. Nesse sentido, como já colocamos, a fundação das escolas normais significaria um começo.

Entretanto, a questão das Escolas Normais, de que tornaremos a falar adiante, não era o único problema que contribuía para o estado em que se encontrava a Instrução Pública no Império. José Joaquim Fernandes Torres (1797-1869), Secretário e Ministro dos Negócios do Império, em seu relatório de 1867, oferece dados e considerações que nos permitem vislumbrar a situação de atraso em que se achava este ramo da administração. O primeiro aspecto a ser apontado é a baixa proporção de indivíduos que frequentavam a escola em relação à população total livre, para o que usará como recurso comparativo dados análogos de

países como os Estados Unidos e Alemanha. Afirmava ele que “Em algumas partes dos Estados-Unidos e da Alemanha o numero de alumnos que frequentão as escolas primarias está na proporção de 16 a 17% para população total...”, enquanto que, em todo Império, levando-se em conta somente a população livre, esta porcentagem era de 2% (BRASIL, 1867, p. 18).

Para alguns, a razão apresentada como sendo capaz de explicar a inexpressividade do número de alunos que frequentavam escolas primárias residia no fato de que a população estava dispersa pelo campo, em povoações e vilarejos por vezes separados por grandes distâncias. Torres, no entanto, listava outros motivos que concorriam para aquele estado de coisas. Dizia ele que, mesmo nas povoações mais populosas, a quantidade de escolas primárias era insuficiente e, como se não bastasse seu reduzido número, as que existiam dificilmente apresentavam as condições indispensáveis para o seu bom funcionamento. Ademais, os livros que se adotavam nestes estabelecimentos não atendiam às necessidades do ensino, e o mesmo se podia dizer acerca do método de ensino, reputado atrasado e ineficaz.

Para o então Ministro do Império, era imperativo, portanto, que se tomassem algumas medidas para o melhoramento do ensino. Entre as mais destacadas por ele estão a necessidade de ampliação do número de escolas que, em suas palavras, “... é palpitante” (BRASIL, 1867, p. 19); e a contratação de professores habilitados, de confiança e morigerados. Além disso, considerava importante que tanto o Governo Geral quanto o das Províncias evitassem o ingresso de pessoas sem a qualificação exigida no magistério, as quais por vezes só estavam em busca de um meio de vida. Propunha também a elevação da classe dos professores “à altura que lhe é marcada pela importancia de sua nobre missão” (BRASIL, 1867, p. 19), a propósito de que era necessário que se lhes aumentassem o salário. Dizia, ainda, com respeito à adoção de livros, que se devia abrir concursos para sua aquisição, nos quais seriam oferecidos prêmios para aqueles que melhor se adequassem ao programa proposto. A manutenção da fiscalização dos estabelecimentos de ensino também constituía medida necessária. Além disso, carecia-se também de casas próprias para o ensino, uma vez que as que existiam, na sua maior parte, eram casas alugadas pelo governo que não foram destinadas originalmente para o ensino, daí não apresentarem as condições espaciais e higiênicas exigidas para esse fim. Finalmente, Torres também sugere a criação de escolas noturnas para aqueles que trabalhavam durante o dia e aceita a opinião de que sem a criação de Escolas Normais não se poderia aperfeiçoar o ensino, muito embora estas não tivessem apresentados bons resultados até então.

Para que todas essas medidas fossem levadas a efeito, reconhecia o Ministro que se fazia necessário despender muito dinheiro. Era, no entanto, de grande urgência a matéria e digna de tamanho sacrifício. É nessa ocasião que ele, uma vez mais, faz referência aos Estados Unidos, a cujo “rápido desenvolvimento” atribui ao “vivo empenho com que tanto os respectivos Governos como os particulares se esforçam por propagar a instrução” (BRASIL, 1867, p. 20). Com o objetivo de ilustrar o que diz, apresenta dados sobre o número de escolas primárias, bem como o gasto total que se tinha com a Instrução Primária nos Estados Unidos. A este respeito, escreveu Torres,

Segundo o folheto << Ambas as Americas >> do Dr. Sarmiento, o numero das escolas primarias naquelles Estados era em 1860 de 115.224, com 150.241 professores, e 5.477.053 alumnos. Nesse mesmo folheto declara-se que sómente em 17 dos principaes Estados, que tem 90.835 escolas, 129.000 professores e 5.107.283 alumnos, despendião os respectivos Governos 34.000.000 de pesos (68.000:000\$000), contribuindo além disso os particulares com 50.000.000 de pesos (100.000:000\$000); de sorte que a despeza total com a instrução primaria nos Estados-Unidos póde ser calculada em mais de 180.000:000\$000 por anno (BRASIL, 1867, p. 20).

Se quisermos entender a questão dos gastos com a Instrução Pública no Império, seria proveitoso que fizéssemos referência, mesmo que de passagem, a alguns números. Ao tratar das razões a que estava relacionada a não efetivação de um sistema nacional de Instrução Pública no século XIX, Saviani (2010) aponta, entre outras coisas, a insuficiência no financiamento do ensino. Diz este autor que, durante o segundo reinado – que compreende 49 anos, de 1840 a 1888 –, a média anual de investimento em educação era de 1,8% do orçamento imperial, sendo que, para a Instrução Primária e Secundária, a média destinada era de 0,47%. O maior investimento que recebeu a educação no referido período foi feito no ano de 1888 em que chegou a 2,55%, sendo 0,73% destinado à Instrução Primária e Secundária. É possível ter uma visão mais clara da pequenez do investimento realizado em matéria de educação, quando se atenta para o que se gastou com despesas militares em 1882 – 20,86% – e em educação – 1,99% –, como apontou Rui Barbosa (CHAIA apud SAVIANI, 2010, p. 167). Era, portanto, baixíssimo o valor que se gastava com educação no Império, do que tinha ciência Torres ao escrever seu relatório.

Após revelar o gasto total que tinham os Estados Unidos com o ensino primário (alçado em mais 180.000:000\$000), Torres arremata dizendo: “Eis o que custa a instrução primaria quando bem desenvolvida” (BRASIL, 1867, p. 20). Diz, ainda, que se fosse o governo despender em educação a proporção do que se fazia naquele país, o valor chegaria a mais de 36.000.000\$000 anuais. Para ele, portanto, o desenvolvimento do ensino nos Estados

Unidos era “prodigioso”, situação a que o ensino do Império brasileiro só podia aspirar num futuro longínquo. Isso porque, além da vultosa quantia de que somente no futuro poderia dispor o governo, os cidadãos ainda não possuíam o hábito de contribuir para a Instrução Pública (o que nos remete à ideia norte-americana de filantropia). Para este fim, julgava importante também que se fizessem esforços para o desenvolvimento do espírito de associação, o qual, se aplicado à Instrução Pública, poderia lograr bons resultados.

Devemos fazer aqui uma observação relevante no que se refere às leituras a que Torres recorre para apresentar dados sobre a Instrução Primária nos Estados Unidos. Conforme sua fala, transcrita acima, tais dados foram retirados de um “folheto” intitulado “Ambas as Américas”, cuja autoria ele atribui a “Dr. Sarmiento”. Impõe-se, assim, que explicitemos *en passant* algumas informações sobre aquele documento que lhe serviu de fonte, bem como sobre o seu autor. Este, que se chamava Domingo Faustino Sarmiento Albarracín (1811-1888), era um liberal argentino que estudou os sistemas educacionais em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, reunindo seus relatos em *Viajes*, publicado em 1849. Seu pensamento pedagógico recebeu influência de pensadores iluministas e de nomes como o de Tocqueville, Guizot, Cousin e, de maneira mais próxima, Horace Mann, o reformador do sistema educacional de Massachusetts, a quem conheceu pessoalmente, quando nos Estados Unidos (BRAVO, 2010, p. 12).

Não exageraríamos se disséssemos que se trata de um entusiasta da “educação norte-americana” e das ideias de Horace Mann. Rockland (1970)²⁰, em sua introdução ao seu *Sarmiento’s Travel in the United States in 1847*, diz sobre a obra *Educación popular*, também de Sarmiento, o que se segue:

O maior número de páginas de *Educación popular*, e as mais entusiastas, são dedicadas à educação nos Estados Unidos, mais especificamente em Massachusetts, e o nome de Mann figura entre elas. Sarmiento estava obviamente encantado com Mann e desejava imitá-lo²¹ (ROCKLAND, 1970, p. 22, tradução nossa).

A tomar por essas brevíssimas considerações, já se pode ver que Sarmiento era alguém para quem os Estados Unidos estavam na dianteira em matéria de educação e, mais que isso, deveriam ser tomados como referencial, como deixará ver em seus escritos.

²⁰ Michael Aaron Rockland é professor de *American Studies* na Rutgers University.

²¹ “The greatest number of pages in *Educacion popular*, and the most enthusiastic ones, are devoted to education in the United States, most particularly in Massachusetts, and Mann’s name figures throughout them. Sarmiento was obviously enchanted with Mann, and he wished to emulate him” (ROCKLAND, 1970, p. 22).

No que respeita ao folheto *Ambas as Américas*, trata-se de uma revista em cujo título original se lia *Ambas as Américas, revista de Educación, Bibliografía i Agricultura*, publicada em Nova York, em 1867, curiosamente no mesmo ano do relatório em que ela é citada, do que se pode inferir o acesso que tinha o Ministro do Império a publicações estrangeiras. Nela, Sarmiento expõe diversos discursos e mensagens sobre a educação que haviam sido proferidos em Câmaras da Europa e dos Estados Unidos, iniciando com o de Mr. Garfield, ao qual se refere como sendo “... um dos mais belos discursos que se há proferido este ano nas Câmaras dos Estados Unidos” (SARMIENTO, 1867, p. 11, tradução nossa)²². O modo como Sarmiento via os Estados Unidos pode ser sentido na linguagem que utilizava ao escrever sobre esse país e seus progressos na educação. No periódico, há também atos legislativos, tais como leis, decretos, emendas e regulamentos destinados à organização da educação pública, seção que também principia fazendo referência àquele país. Apresenta, também, em sua revista, resenhas sobre livros que versavam sobre educação, além de correspondências do próprio Sarmiento que davam a conhecer o que se vinha fazendo na América do Sul no tocante à educação popular.

Era dessa publicação e, talvez mais importante que isso, era desse autor – que não escondia seu entusiasmo por aquele país – de que se valeu Torres para fazer alusão à Instrução Primária nos Estados Unidos, a qual, não sem razão, a tomar pelas ideias do autor de que fez uso, considerava bem desenvolvida. Ora, julgamos relevante tecer essas observações pelo fato de, como dissemos noutra momento deste trabalho, tentarmos, quando possível, indicar possíveis fontes das quais os Ministros e Inspectores responsáveis pela redação dos relatórios obtinham informações sobre os Estados Unidos. Obviamente que tais fontes e autores continham não apenas informações, mas também representações daquele país, que, como se é de esperar, emergiriam nos Relatórios Ministeriais, como temos visto.

À semelhança de Torres, Paulino José Soares de Souza (1834-1901), Ministro do Império em 1868, no seu relatório, também faz menção ao sistema educacional dos Estados Unidos, embora de modo bastante sucinto. Na ocasião, discorria sobre a necessidade de aperfeiçoamento da educação popular para que se tivesse um governo verdadeiramente livre. Para isso, mencionava países europeus em que a iniciativa privada vinha fazendo muito em relação à educação, de modo que o governo pouca necessidade tinha de tomar a iniciativa neste ramo. A respeito deste sistema, dizia Souza que este “só tem parêlho no que adoptarão

²² “... una de las mas bellas oraciones que se hayan pronunciado este año en las Cámaras de los Estados Unidos” (SARMIENTO, 1867, p. 11).

não menos vantajosamente os Estados Unidos...” (BRASIL, 1868, p. 17). Mesmo sem se delongar no assunto, Souza aqui coloca os Estados Unidos no mesmo patamar que estavam as nações europeias em matéria de educação.

Se em seu relatório de 1868 Souza não se demora ao falar dos Estados Unidos, o mesmo não poderia ser dito em relação ao de 1869, onde dedica um significativo número de linhas para fazer algumas observações sobre a Instrução Popular naquele país. Depois de pontuar que o ensino público nos países mais adiantados havia tomado proporções de que o Brasil ainda se encontrava distante, prossegue dizendo que “O povo que toma hoje a dianteira no movimento da educação popular, não conta ainda um século de existência e pertence ao nosso continente” (BRASIL, 1869, p. 28). Se restar alguma dúvida em relação a que país o Ministro estava se referindo – no que não cremos – basta atentar-se no que ele diz mais adiante:

Tenho para mim que nos Estados-Unidos da America do Norte, para o crescimento moral e politico da nação, a expansão dada ao ensino publico tem concorrido grandemente, e nem creio que a outra causa tanto como a esta se devão attribuir a energia, independencia e espirito de iniciativa individual pelas quaes se distingue aquelle povo (BRASIL, 1869, p. 28).

O ensino público era concebido pelo Ministro como sendo um dos elementos que contribuía significativamente para o desenvolvimento moral e político daquele país e por esta razão à promoção deste se deviam destinar os esforços sociais. A este respeito, aparece aqui algo de que já falamos anteriormente – sob a denominação de “espírito de associação” – que está diretamente relacionado à imagem que se tinha dos norte-americanos como um povo que se tornou conhecido pelo seu espírito de iniciativa individual, participativo, ativo, imagem essa que tem em Tocqueville um difusor eloquente.

Ainda a respeito disso, continua o Ministro dizendo que “Alli a União, os Estados, as administrações locais, as associações, os individuos, todos intervêm e se esforçam, na medida de seus recursos, para elevar os cidadãos pela cultura...” (BRASIL, 1869, p. 28). Seu discurso faz ecoar o que já se dizia, romanticamente às vezes, sobre o papel ativo da iniciativa privada nos Estados Unidos, sobretudo no que respeitava à educação do povo.

Diferentemente de seu antecessor, que recorreu a Sarmiento, Souza transcreve em seu relatório as palavras de um comissário do governo francês encarregado de estudar a Instrução Pública nos Estados Unidos. Este, em sua caracterização do ensino naquele país, diz que o que distinguia a organização das escolas era “a necessidade altamente reconhecida... de

assegurar a um povo... a instrução mais lata e mais liberal”. Afirmava, ainda, que nesse quesito “nunca duvida alguma se moveu, nunca sériamente se questionou para saber si é bom e conveniente elevar o nível intelectual das classes que o acaso colloca nas camadas inferiores da sociedade...” (BRASIL, 1869, p. 28), como se nos Estados Unidos instrução fosse estendida a “todos” sem distinção ou restrição no que se refere ao quanto se devia instruir. “A religião e a política, em harmonia com o bom senso, inscreverão no frontispício de todas as Constituições americanas o direito universal á educação...”, dizia ainda. A isto acrescentava que “A idéia que nos Estados-Unidos se faz da instrucção publica é conforme aos principios democraticos, aos quaes tudo se subordina no paiz o mais verdadeiramente livre do mundo; e tem por alvo formar cidadãos” (BRASIL, 1869, p. 28).

Poderíamos continuar citando as palavras do comissário francês acerca da educação nos Estados Unidos, mas cremos já ter dado uma boa amostra do monumento que este faz da educação naquele país. Ao ler as suas palavras, às quais o Ministro do Império recorre para estabelecer um contraste entre o estado da instrução no Brasil e o da referida nação, é possível notar a representação dos Estados Unidos que se constrói a partir de suas assertivas. Poder-se-ia apontar, ainda, o tom laudatório e enaltecido presente no relato do francês, cujo nome o já referido Ministro não nos dá a conhecer. Mesmo que houvesse alguma correspondência à realidade no que dizia o observador francês, no mínimo suas afirmações deviam ser relativizadas, o que não faz Souza. Ao contrário disso, transpõe para o seu relatório aquele relato com intuito de traçar um paralelo entre o número de escolas, bem como os gastos que se faziam em educação no Brasil e nos Estados Unidos, a propósito dos quais conclui que “Não poderemos tão cedo chegar a taes gigantescas porpoções (sic)”, entretanto sugeria que se fizesse “... quanto estiver ao nosso alcance por não sermos os ultimos no caminho que vão trilhando as nações cultas” (BRASIL, 1869, p. 30).

Tal representação – a de que nos Estados Unidos a educação operava prodígios, como irá dizer um político da época – fazia parte de um conjunto de representações – ou sistema de representações para retomar Said – que foram construídas sobre aquele país e disseminadas pelos mais diferentes observadores – entre os quais estavam aqueles de origem francesa – que para lá viajaram com o intuito de lhe estudar o ensino popular ou a sociedade e seu governo de modo geral ou que escreveram sobre aquele país e suas instituições. A este respeito, antes mesmo de Alexis de Tocqueville, também francês, autor de *A Democracia na América*, datado de 1835, outros nomes franceses já faziam circular, com suas obras e outros esforços, ideias da e sobre a América Inglesa. Nomes como o de William Robertson, com sua

L'histoire de l'Amérique (1777), além de figuras de vulto na França (incluindo líderes do Iluminismo a quem Franklin conhecia) que apoiariam a causa americana, como Louis Alexandre de la Rochefoucauld d'Enville, membro da Academia Real de Ciências e Presidente da Academia de Medicina, que traduziria os documentos constantes do *Recueil*²³; e o marquês de Condorcet, que comentaria com significativo vigor os textos constitucionais desta coletânea. A estes se deve acrescentar, ainda, o Abade Raynal com sua *Révolution de L'Amérique* (1781) e o abade Mably, com suas *Observations sur le gouvernement des États-Unis de l'Amérique* (1784) para citar apenas os mais conhecidos.

A propósito da difusão de ideias sobre a América Inglesa, bem como das representações que dela se construíram e foram postas em circulação na Europa em primeiro lugar e, posteriormente, no resto da América, devemos abrir aqui parênteses para dizer mais algumas palavras acerca do atrás mencionado *Recueil*, uma vez que, já partir desta publicação, datada de 1783, é possível perceber o modo como os Estados Unidos foram representados naquele continente, no momento que estes buscavam consolidar sua imagem como nação independente.

Conforme Maxwell (2013, p. 20), a Declaração de Independência, os artigos de confederação, bem como as constituições dos Estados americanos presentes no *Recueil* “foram distribuídos estrategicamente por Franklin e Silas Deane para criar a imagem de uma confederação coesa de governos plenamente funcionais”; e faz, ainda, referência a uma ocasião em que Franklin informa à Comissão de Correspondência Secreta do Congresso acerca da tradução francesa, sobre a qual diz: “eles conferiram uma Aparência de Coerência e Solidez (sic) aos Estados e governo americanos que começam a torná-los consideráveis”.

Ora, é de se esperar que as incongruências e os conflitos entre os Estados que passaram a compor a federação americana fossem obliterados, já que o que se pretendia era conseguir apoio e alianças na Europa, o que não seria possível com uma imagem de um país fragmentado, contraditório e que se mostrasse politicamente instável. Talvez seja possível aplicar aqui o que disse Ray Raphael (2006, p. 17) acerca do passado dos Estados Unidos, quando escreveu que “Com criatividade mas sem muita exatidão, inventamos um passado que gostaríamos de ter tido”. Isso aconteceria anos mais tarde através das narrativas nacionais.

²³ Documento publicado originalmente em Paris, no qual estavam reunidos a Declaração de Independência, os Artigos da Confederação e as constituições dos Estados americanos. O documento propunha-se a “apresentar e propagar as experiências constitucionais na Europa, e procurava estimular a França, em especial, a ajudar a Revolução Americana num momento crucial” (MAXWELL, 2013, p. 19-20).

Entretanto, já é possível identificar, nesta ocasião, que a organização da edição francesa do *Recueil* tinha o objetivo de fazer surgir aos olhos das nações europeias um país promissor. Em outros termos, o país pintado no referido documento, por meio do qual se buscou (re)apresentá-lo à Europa, não era exatamente aquele cuja independência se pretendia consolidar. É importante destacar que a questão da escravidão é praticamente ignorada como é de se esperar, bem como o genocídio dos índios.

Tal imagem causou grande entusiasmo, não apenas no velho continente, como já dissemos, mas também nos lugares aonde esses escritos chegaram, o que inclui a América portuguesa. É pelo modo peculiar sob o qual foram representados os recém-independentes Estados Unidos da América naquela edição francesa do *Recueil* que se pode dizer que os sentimentos de identificação e simpatia que suscitou tiveram sua gênese numa representação mitificada daquele país, visto que não correspondia à complexa realidade das ex-colônias inglesas, cuja unidade nacional ainda não havia sido forjada. O caso da Inconfidência, onde se podem identificar inspirações americanistas, mostra que a influência de tais escritos já se fazia notar em terras brasileiras pouco mais de uma década depois da independência das colônias inglesas do norte. Posteriormente, outras obras inspirariam tendências americanistas, como a do já citado Tocqueville que, como já dissemos, se faria notar mais nitidamente no século XIX no Brasil. Tais obras pouca atenção dariam a temas como a escravidão negra e o tratamento dispensado aos índios. No caso da obra de Tocqueville, em particular, o assunto é abordado apenas no final do livro. Mas voltemos a falar sobre como os Estados Unidos emergem nas nossas fontes.

A maneira como temos mostrado os Estados Unidos, que é inclusive o modo como eles por vezes aparecem nos relatórios, a saber, como sendo um dos destinos cogitados quando se tratava de obter conhecimentos relativos ao ensino de modo geral, pode levar a crer que os métodos e teorias que de lá se traziam eram originalmente próprios do ensino oferecido naqueles Estados. Nada mais inexato. As teorias dominantes em grande parte do século XIX nos Estados Unidos foram trazidas da Europa e se disseminaram por meio de relatos de americanos que visitaram diversos países em busca de métodos e conhecimentos para serem aplicados ao ensino naquele país. Entre os exemplos mais conhecidos estão o de John Griscom, com *A Year in Europe* (1837); Calvin E. Stowe, com *Report on Elementary Education in Europe* (1837); até mesmo Horace Mann, o reformador do ensino em Massachusetts, com *Seventh Annual Report*. Em 1835, surge também uma tradução de Victor Cousin, *Report on Education in German Lands*. Outros nomes de norte-americanos que

influenciaram a educação em seus respectivos Estados, como Barnard Henry, em Connecticut e Rhode Island; e Edward A. Sheldon, superintendente de escolas e diretor de escola normal em Nova York, beberam e disseminaram conhecimentos de educadores europeus. Neste caso específico, eles ajudaram a difundir as ideias de Pestalozzi (1746-1827) (BEREDAY; VOLPICELLI, 1963, p. 26-27).

Dito isto, tornemos a olhar para o relatório do Ministro do Império Paulino José Soares de Souza por mais um momento apenas, pois este ainda tem algo a nos dizer sobre o estado da instrução no Império. Após ter contrastado os gastos que se faziam no Brasil àqueles que se aplicavam ao ensino nos Estados Unidos, fala sobre uma das maiores dificuldades contra a qual se lutava naquele momento, que era a escassez de edifícios apropriados para o ensino – que é, inclusive, um problema que irá perdurar durante todo o período imperial praticamente – e, ao tocar no assunto, diz que em outros países “... mórmente nos Estados-Unidos, taes edifícios attigem proporções monumentaes, e são considerados pelos viajantes como verdadeiros templos consagrados á educação da infância”. À falta de edifícios próprios para o ensino, acrescentava-se, ainda, a escassez de bibliotecas, cujo número no Império era ínfimo (BRASIL, 1869, p. 55). Uma vez mais o Ministro buscava mostrar como uma nação “cultura” tratava da questão dos estabelecimentos escolares, situação que o Brasil deveria enfrentar, mesmo que necessário fosse fazer sacrifícios financeiros que, como cria o Ministro, seguramente compensariam no longo prazo.

Os Estados Unidos tornarão a aparecer na seção dedicada à Instrução Pública do relatório de João Alfredo Corrêa de Oliveira de 1871²⁴, quando este fala sobre a obrigatoriedade de ensino. Diz ele que, para que se pudesse cobrar aos pais o cumprimento deste dever, era necessário que o governo cumprisse com sua parte neste negócio, que consistia no aumento do número de escolas primárias, sem as quais não seria possível levar a efeito o princípio do ensino obrigatório. Neste quesito se havia avançado, mas a passos lentos e, afirmava, a comparação da Instrução Primária do brasileiro com a dos países com se que desejava equiparar-se – entre os quais estavam os Estados Unidos, como é de se esperar – causava tristeza. Enquanto lá o número de escolas primárias estava na proporção de uma para cada 160 habitantes – na França, Itália, Inglaterra, Holanda e Bélgica eram de uma para 500 –,

²⁴ Se nos for permitida a digressão, devemos destacar aqui um evento de relativa importância no que respeita aos rumos que tomará o país em relação ao problema da insatisfação com a monarquia, que já era notável precedentemente à década de 1870. Há um ano do relatório a que nos referimos foi publicado o Manifesto Republicano, que preconizava o fim da monarquia e a adoção de uma república federativa no país, para o que o modelo a ser seguido era o dos Estados Unidos da América.

somente no Município da Corte, contando apenas aqueles que eram livres, essa proporção era de uma escola para 1.016 habitantes (BRASIL, 1871, p. 19).

Apesar disso, incentiva o então Ministro aos poderes do Estado a não desaminarem, antes redobrando os esforços a fim de que pudessem colocar o país no mesmo patamar das nações “mais adiantadas”. E para isso poderia também contribuir a iniciativa particular, que aos poucos estava se desenvolvendo. A este respeito, diz o Ministro que não era prudente para o governo estorvar tal iniciativa com exigências demasiado estritas, uma vez que esta poderia prestar grandes serviços ao Estado através de seus estabelecimentos de ensino. Para respaldar sua opinião acerca da importância dos particulares na promoção da instrução, afirma que “não há país na Europa em que a instrução primaria não seja mais ou menos auxiliada pelos homens abastados” e não tarda em dizer que “nos Estados Unidos é extraordinario o benefico influxo dahi proveniente” (BRASIL, 1871, p. 20).

A ideia que se fazia dos Estados Unidos como sendo o lugar onde a iniciativa particular não apenas se interessava, mas também fazia vultosas doações para a promoção da instrução reaparece no discurso de Oliveira, quando este se refere à despesa que tinha aquele país com a Instrução Primária – calculada no valor de 200 mil contos anuais –, equivalendo a 3\$555 por habitante, valor que se equiparava com aqueles resultantes de donativos particulares (BRASIL, 1871, p. 23). Era por essa razão que desejava que a opinião pública no Brasil também pudesse comprometer-se com a propagação do ensino, o que já se via por parte de alguns poucos indivíduos abastados, dizia.

Há outras menções aos Estados Unidos no documento citado acima, no relatório a ele anexado emitido por Theophilo das Neves Leão, então Secretário da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, mas este se limita a fazer referência à média de escolas primárias por habitante naquele país, de que já temos falado em parágrafos anteriores.

O que chama atenção, entretanto, é o que se pode encontrar no relatório do ano seguinte – 1872 –, emitido e apresentado na 15ª Legislatura por Leôncio de Carvalho, quando este passou a ocupar o posto de Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Na ocasião, falava-se sobre os bons resultados que se poderia lograr através da promoção do ensino livre, a propósito do qual faz referência aos Estados Unidos. A maneira como este país é aludido por Leôncio de Carvalho é bastante sugestiva do modo como ele era percebido e representado. Eis o que diz o Inspetor:

Para reconhecer-se a imensa utilidade do ensino livre, basta observar os seus miraculosos e benéficos resultados em todos os países, que têm sabido realizá-lo, e sobretudo nos Estados Unidos, nesse povo gigante onde, segundo se vê do precioso relatório do Sr. Hippeau, a iniciativa individual, auxiliada pelos bons desejos do governo, espanca por toda parte as trevas da ignorância, derramando escolas, collegios, universidades, bibliothecas e tantos outros mananciaes de sciencia e instrução, em que o pobre, com a mesma facilidade que o rico, vai beber os conhecimentos de que carece, para melhor comprehensão dos seus direitos e deveres (BRASIL, 1872, anexo C1, p. 9)

Há alguns aspectos que devem ser destacados na fala do Inspetor, a começar pela linguagem que utiliza para se referir aos Estados Unidos, que caracteriza como sendo um “povo gigante”. Esta expressão, poder-se-ia argumentar, é bastante reveladora da maneira como aquele país era percebido e, por conseguinte, representado por Leôncio de Carvalho. Mas não somente isso. Em sua fala, a iniciativa individual aparece como protagonista na promoção da instrução, sendo esta “auxiliada” pelo governo na criação de estabelecimentos diversos de educação aos quais tinham acesso tanto pobres como ricos com a mesma facilidade. É desnecessário dizer que tais assertivas, antes de serem propagadas, devem ser relativizadas, o que não acontece no caso em apreciação. Entretanto, não é surpresa essa valorização da iniciativa individual, uma vez que naquele momento se discutia a liberdade de ensino como um recurso através do qual se poderia universalizar a instrução, tal como estava sendo feito em outros países, – pelo menos assim diziam os relatos que aqui chegavam – entre os quais os Estados Unidos eram citados com significativa frequência.

Devemos destacar, também, a fonte citada por Leôncio de Carvalho para falar sobre a iniciativa individual nos Estados Unidos. É de conhecimento geral que, na segunda metade do século XIX, intensifica-se a circulação de modelos pedagógicos, que passam a ser disseminados em exposições internacionais, congressos e relatórios sobre a Instrução Pública em vários países. É entre estes últimos que se encontram os relatórios do francês Célestin Hippeau (1803-1883). Destes relatórios chegou a ser publicado pelo *Diário Oficial do Império* o livro *A instrução pública dos Estados Unidos (1871)*, seguramente aquele a que faz alusão Leôncio de Carvalho, que, a propósito, parece ver nele informações valiosas.

Desse modo, as representações do sistema de ensino nos Estados Unidos que subjazem à fala de Leôncio de Carvalho certamente também provinham do relatório de Hippeau, que teve significativa repercussão entre os intelectuais da instrução no Brasil. Sobre a impressão que teve Hippeau acerca daquele sistema e de como a imprime em seu relatório ao governo francês, basta atentar no que diz na introdução deste mesmo relatório:

Não dissimulei os sentimentos de admiração que me inspirou o espetáculo apresentado por uma grande nação, que considera a educação 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).

Admite inequivocamente Hippeau que aquilo que viu nos Estados Unidos – a que chama de “espetáculo” – lhe causou admiração. Essa mesma admiração parece ter tomados as páginas de seu relatório e, por extensão, aqueles que a elas tiveram acesso. O tom elogioso com que se refere àquele país contagia seus leitores. Assim, enquanto Hippeau alude aos Estados Unidos como sendo uma “grande nação”; Leôncio de Carvalho, tomado pelo mesmo entusiasmo causado pelo que se dizia sobre ela, a chamava de “povo gigante”, que todos os esforços fazia para a promoção da instrução, o que estava afinado com o que dizia emissário francês sobre “os pesados sacrifícios” a que se submetiam os americanos para dar à educação pública “uma organização sem igual no mundo”.

Não era de se esperar que, bebendo de uma fonte como esta, o Inspetor da Instrução Primária e Secundária do Império pudesse ter outra representação dos Estados Unidos, senão aquela imprimida nas páginas do relatório de Hippeau, isto é, a de que para aquele país a educação pública era da mais alta importância, razão por que com ela se despendiam quantias vultosas e, por isso, se havia chegado a um estado de aperfeiçoamento capaz de causar estupefação nos seus observadores.

O relatório de Hippeau trazia, ainda, outras informações de que Leôncio de Carvalho se valeu para escrever seu relatório. Ao tratar sobre a necessidade de se melhorarem as condições do magistério, transformando-o em uma carreira de prestígio a fim de que pudesse atrair pessoas talentosas, o Inspetor sugere que “faça-se como nos Estados Unidos, onde, segundo se vê do citado relatório do Sr. Hippeau, o magistério, além de perfeitamente pago, recebe do governo maior apreço e consideração” (BRASIL, 1872, anexo C1, p. 11). Por mais que a educação nos Estados Unidos estivesse mais desenvolvida que em outras nações, a maneira como a ela se refere Hippeau dá margem para a construção de representações nas quais se perdem de vista os problemas que certamente ela também enfrentava. Afirmações demasiado generalizantes por vezes mais escondem do que revelam. E, de fato, não se vê neste relatório de Carvalho comentários negativos ou pelo menos que relativizassem o que dizia Hippeau no que se refere à educação nos Estados Unidos.

A referência a este país como elemento comparativo e ilustrativo também se faz ver nas Conferências Pedagógicas, cujo relato se encontra registrado em atas anexadas aos Relatórios Ministeriais a partir de 1872 – documento apresentado na segunda sessão da 15ª Legislatura. Tais conferências foram criadas no Brasil na reforma Couto Ferraz, através do Decreto n. 1331, de 17 de fevereiro de 1854, mas a primeira só veio a ser realizada dezoito anos depois, em 1873. Foram normatizadas por um Regulamento de 3 de agosto de 1872, que estabelecia como obrigatória a presença dos professores, nos três dias de sessão onde se deveria discutir os pontos escolhidos para a ordem do dia (BASTOS, 2003, p. 1-2). Cada professor, pois, apresentava sua dissertação ou parecer acerca do ponto sobre o qual escolhia se debruçar. A relevância de se observar o que era dito em tais eventos reside no fato de que, a partir do contato com o pronunciamento dos professores, é possível determinar que autores nacionais ou estrangeiros de cujos escritos esses professores se apropriavam para construir sua argumentação e seus pareceres sobre um dado ponto. Ou seja, é possível observar, dentro dos limites do que revelam aqueles documentos, as práticas de leituras daqueles professores, que certamente lhe moldavam a percepção que tinha do estado da Instrução Pública na Corte, bem como influíam também na proposição de possíveis soluções para o seu melhoramento.

Um dos pontos onde mais se podem observar alusões aos Estados Unidos está relacionado à conveniência ou não da instituição de escolas mistas de Instrução Primária na Corte. A este respeito, o professor Costa e Cunha inicia seu pronunciamento dizendo que “a coeducação dos sexos se acha instituída nos Estados Unidos acerca de 30 anos, produzindo os mais felizes resultados” (BRASIL, 1872, anexo B6, p. 6). Depois de expor as razões por que a população americana a apoiava, expressa a sua crença na utilidade que ela poderia ter no Brasil. Faz ele ainda referência a Horácio Mann e como, nas escolas mistas que instituiu, admitia crianças e adultos de ambos os sexos até a idade de 18 anos. Mostrava-se a favor da ideia, mas não sem ressalvas: a de que, no Brasil, não se deveria admitir meninos em escolas femininas maiores de 10 anos (BRASIL, 1872, anexo B7, p. 3).

O professor Costa e Cunha chega a dizer que “não hesito em atribuir, em grande parte, o progresso da instrução popular naquella paiz, progresso que lhe tem grangeado a admiração dos outros povos cultos” (BRASIL, 1872, anexo B8, p. 1). Não somente dos “cultos”, se poderia acrescentar. E com relação à importância de Horace Mann para a instituição das escolas mistas, diz que “esse justo que tanto imitou a N. S. Jesus-Christo no bem que fez á humanidade, fallando das escolas mixtas, exprimia-se assim: Homem e mulher

foram feitos para viver juntos, cumpre habitual-os a isso desde a infância” (BRASIL, 1872-2A, anexo B8, p. 2).

Sobre esse mesmo ponto, que foi o terceiro a ser discutido nas Conferências que tomaram lugar em 1873 no município da Corte, o professor Catão Viriato Montez também expôs seu parecer. Mostrava-se favorável à instituição de tais escolas, propondo que fossem dirigidas por senhoras e nelas admitidos meninos que contassem até 8 anos de idade. Advertindo, entretanto, que as senhoras brasileiras não se achavam ainda à altura daquele serviço, traz à lembrança a necessidade de criação de uma escola normal e “lembra também a criação das salas de asylo á imitação da França, da Suíça, dos Estados-Unidos etc...”. Antes de proceder à construção de tais estabelecimentos, entretanto, chama a atenção para a urgente necessidade de criação de escolas primárias, sobretudo nas freguesias suburbanas, a exemplo das quais cita um lugar conhecido por Barra, onde havia mais de 200 crianças completamente analfabetas (BRASIL, 1872-2A, anexo B7, p. 10).

No resumo das conferências de 1873, feito por Phillipe da Motta d’Azevedo Corrêa²⁵, seu relator, faz-se referência a um dos autores de cujos escritos se apropriaram vários professores e intelectuais da época, o qual já citamos anteriormente. Na ocasião, discutia-se o que devia ter em vista o mestre, independentemente do método que este empregasse, no que respeita à aula de leitura. Entre eles estava a necessidade de se fazer com que os alunos compreendessem o que liam, a propósito de que chamava a atenção do professorado “para o systema seguido nas aulas dos Estados-Unidos e que vem explicado na obra do Sr. Hippeau <<Instrucção publica nos Estados-Unidos>> e no tratado de pedagogia de inglez Pillans” (BRASIL, 1872, anexo B7, p. 24). Com efeito, aquela obra teve uma repercussão significativa, pois o governo buscou difundi-la entre os professores. Tanto assim que foi aquele relatório publicado no Diário Oficial do Império, como já expusemos anteriormente, e como confirma o próprio Costa e Cunha, dizendo que “O nosso próprio governo manda publicar tudo que póde trazer alguma luz sobre estes assumptos, como fez com os trabalhos dos Srs. Hippeau, Teixeira de Macedo...” (BRASIL, 1872-2A, anexo B8, p. 9). As menções aos Estados Unidos irão aparecer, ainda, neste resumo, quando se tratar do ensino de gramática, aritmética e ao número de escolas mistas existentes naquele país.

²⁵ Professor de Língua e Literatura Inglesa do Imperial Colégio de Pedro II e autor de *Grammatica pratica da lingua ingleza*, publicada em 1863 (OLIVEIRA, 2010, p. 310 e 348).

Em relatório de 1873, uma comissão designada para inspecionar os estabelecimentos de Instrução Primária e Secundária da Corte, liderada pelo já citado Filipe da Motta D’Azevedo Corrêa, também alude aos Estados Unidos para falar sobre a necessidade de construção de prédios escolares apropriados, sem os quais todas as medidas relativas ao ensino seriam ineficazes. Como se sabe, o problema da inadequação dos espaços alugados pelo governo para funcionarem como locais de ensino arrastou-se por todo período imperial e, nas suas últimas décadas, percebe-se uma intensificação da preocupação com as condições de higiene e espaciais. Já dissemos noutro momento que se dizia sobre as escolas nos Estados Unidos como sendo verdadeiros templos. Aqui essa imagem torna a ser exibida pela fala do presidente da referida comissão, que diz que

Nos próprios Estados Unidos onde se notam esses grandes monumentos destinados para escolas e que serviram de norma para os que actualmente se constroem aqui e existem em outros paizes da Europa, nos Estados Unidos mesmo a quasi universalidade das escolas primarias são construídas por plano modesto, plano que serve hoje de modelo ás escolas primarias de todo o mundo culto e que ainda na ultima exposição internacional em Vienna attrahia as vistas e provocou os applausos dos especialistas na matéria, distinguindo-se nessa parte a civilisada Allemanha, e particularmente a Austria, e tambem a Suecia” (BRASIL, 1873, anexo B7, p. 22).

É inequívoca a ideia de que as construções dedicadas às escolas nos Estados Unidos tornaram-se modelos para o mundo civilizado, conforme coloca a comissão, e que eram tomados como norma também no Brasil. No entanto, aqui não se deve esquecer do que se diz sobre o entusiasmo causado por tais construções na Exposição Internacional em Viena, aspecto em que se destacaram também outros países.

O fato de naquela exposição o modelo de edifício escolar norte-americano ter atraído a atenção dos presentes não deve ser tomado como prova incontestada e fidedigna da eficiência e qualidade de tais construções. Afinal de contas, tais exposições funcionavam como vitrines em que cada país buscava mostrar ao outro seus progressos e conquistas em diversos campos. No dizer de Pesavento (1997, p. 15-16), “as exposições foram também elementos de difusão/aceitação das imagens, ideias e crenças pertinentes ao *ethos* burguês”; ou ainda, “... como lugar de celebração da utopia”. Assim sendo, os Estados Unidos das exposições certamente diferia significativamente daqueles que se recuperavam da Guerra de Secessão, e das tensões sociais que ela deu origem. No entanto, os das exposições eram aqueles que se queriam mostrar ao mundo.

Em um texto intitulado *As estatísticas sociais como tecnologia de governo: as estatísticas escolares norte-americanas nas Exposições Universais (século. XIX e início do*

séc. XX)²⁶, Warde (2006) mostra como os Estados Unidos, após terem participado das duas primeiras exposições sem alcançarem a repercussão que desejavam, passaram a investir em seu mostruário de assuntos educacionais, que havia obtido relativo sucesso, o que atraiu a atenção das nações europeias por significativo período de tempo. Nessas exposições, eram apresentados dados variados sobre a educação, incluindo quadros com índices de escolas, professores, alunos, etc. A autora coloca, entretanto, que por terem sido elaboradas por dirigentes estaduais e sob critérios variados, as informações apresentadas continham discrepâncias, mas mesmo assim impressionaram, provavelmente porque devem ter passado despercebidas, uma vez que não se dispunha em tais ocasiões de instrumentos necessários – nem de tempo – para sua verificação. Não havia como verificar, portanto, se aqueles dados refletiam a realidade educação do país como um todo. De um modo ou de outro, o que se nota é o esforço dos Estados Unidos em imprimir a si uma imagem de nação desenvolvida por meio da exibição dos seus feitos também em matéria de educação, na qual se tornará referência.

Os Estados Unidos também passaram a ser citados quando se discutia se as mulheres poderiam frequentar os cursos de medicina e outros em que desejassem matricular-se. Essa discussão pode ser encontrada no relatório de 1874, em que João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro do Império, depois de ter feito uma exposição sobre a bem-sucedida participação de mulheres em várias profissões noutros países, arremata dizendo que:

Não preciso proseguir; o facto é convincente, que não carece de argumentos. Conheceis melhor do que eu o que se passa a esse respeito nos Estados Unidos da America principalmente!

Limito-me a lembrar que na illustração, independência intellectual e social da mulher, baseadas sobre a pura e sã moral, está a independência da humanidade; e essa é uma das mais admiráveis e profícuas medidas contra a prostituição e a decadência dos costumes! (BRASIL, 1974, anexo B4, p. 25).

A observação do que se passava nos Estados Unidos a respeito da participação das mulheres em diversas profissões era de tal modo representativa que dispensava argumentos, julgava o Ministro. O próprio exemplo, conforme o Ministro do Império, seria suficientemente convincente para que o Brasil também seguisse na mesma rota, isto é, aceitasse e fomentasse os esforços que visassem à promoção da emancipação da mulher.

²⁶ Texto disponível nos Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo. ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006.

Há algo, entretanto, que gostaríamos de destacar no relatório de 1876 que se relaciona com o que dissemos acerca das Exposições Internacionais. José Bento da Cunha e Figueiredo, então Ministro do Império, no relatório que apresentou à Assembleia na 1ª sessão da 16ª Legislatura, visivelmente ressentido com aqueles que diziam estar a Instrução Pública do Império em péssimo estado, afirmava que a Seção Especial de Instrução Pública do Império na Exposição Internacional realizada na Filadélfia naquele ano havia recebido “... o mais lisongeiro testemunho no juízo do competentíssimo e insuspeito do jury...” daquela exposição e que esta foi “... condignamente laureada” (BRASIL, 1876-1A, p. 20). Como já dissemos acima, em tais exposições cada país buscava mostrar o que possuía de melhor e, em muitos casos, procurava-se exibir uma identidade nacional que se desejava forjar. Dessa forma, é de se pensar que aquilo que apresentava a Comissão de Instrução Pública naquela exposição não devia ser tomado como representativo do estado em que se encontrava o ensino no Império, sobre o qual se podem encontrar várias informações – nada lisonjeiras – em relatórios anteriores.

Nesta mesma ocasião, o Ministro Figueiredo, ao falar da repercussão que havia tido aquele evento nos jornais norte-americanos, refere-se àquele país como “a grande Republica Americana”, onde “a instrução publica é considerada o assumpto da mais alta importancia politica, moral e economica (BRASIL, 1876-1A, p. 20). É de se esperar que os Estados Unidos se utilizassem da audiência de representantes de várias nações ditas “cultas” – ou as aspirantes a este estado – na Exposição da Filadélfia para mostrar ao mundo civilizado uma autoimagem que fortalecia noções que há muito se haviam construído como características daquele país, tais como seu gênio inventivo, seu pragmatismo, seu espírito de associação, seu gosto pela instrução, etc. Buscava-se, também, uma afirmação de sua posição no pavilhão das nações consideradas de primeiro mundo.

Pesavento, já citada em linhas anteriores, refere-se esta exposição nos seguintes termos:

Nesse sentido, a exposição da Filadélfia de 1876 foi um dos momentos privilegiados da construção da nacionalidade e que obteve os resultados desejados. Como refere Rydell, a exposição universal cumpriu uma função hegemônica, sobretudo por que propagou as idéias e os valores dos líderes nacionais do mundo da política, das finanças, das corporações e da intelectualidade do país, oferecendo “*estas idéias como a própria interpretação da realidade social e política*” (PESAVENTO, 1997, p. 148).

Como já pontuamos, as exposições universais, além de mostrarem os supostos progressos obtidos por cada nação, serviam também como canais através dos quais se buscava propagar uma identidade nacional forjada pela elite burguesa de cada país para as outras nações. O que importa aqui é saber que tais eventos foram usados para construir um monumento no que se refere ao estado de civilização de cada país e por essa razão as representações que neles se difundiram não podem ser tomadas como prova do que realmente se passava em cada nação. Não seria prudente reduzir os Estados Unidos às representações que sobre eles se disseminaram em tais eventos, assim como não se poderia reduzir o estado da Instrução Pública no Império ao que mostrava a Comissão de Instrução Pública na Exposição da Filadélfia.

É relevante fazer essa consideração, já que o governo brasileiro encarregou a Felipe da Motta Azevedo Corrêa, por aviso do Ministério do Império de 1876, de “estudar minuciosamente a secção de instrucção publica da exposição de Philadelphia e fazer relatorio sobre a mesma secção” (BRASIL, 1877, anexo C2, p. 5), o que faz surgir a questão que se segue *poderia aquilo que era exposto naquela exposição ser tomado como a realidade do ensino naquele país?* Dificilmente. Não é de se esperar, portanto, que se tivesse outra impressão, senão a de que a instrução nos Estados Unidos era tomada na mais alta conta e estava em um estado de desenvolvimento que causava admiração, pelo menos assim certamente se pretendia representá-la.

Além da exposição, deveria o emissário brasileiro visitar escolas primárias, secundárias, normais, profissionais e tudo registrar em relatórios indicando aquilo que poderia ser aplicado no Brasil, devendo estes ser enviados preferencialmente “impressos, em fôrma de livros, promptos para a distribuição (BRASIL, 1877, anexo C2, p. 5). Como se vê, os conhecimentos obtidos tanto na exposição quanto nos diversos estabelecimentos escolares visitados no país em questão deveriam ser coligidos e disseminados tão logo chegassem ao Brasil, a fim de que pudessem contribuir para o melhoramento do ensino. A impressão que se tem ao ler os relatórios da segunda metade do século XIX, especificamente a partir da década de 1870, é a de que os modelos apresentados pelos Estados Unidos no que respeita ao ensino tornam-se mais frequentes nas falas dos Ministros em comparação aos relatórios precedentes. E as viagens àquele país também se tornaram um destino necessário para se completar a educação dos jovens mais talentosos, como consta do mesmo relatório citado há pouco, onde se lê: “E’ incontestavel a vantagem do estímulo e a utilidade pratica de fazer viajar moços dos mais habilitados, para completarem sua instrucção especial sobre os auspícios dos sábios e á

vista dos grandes modelos da Europa ou dos Estados-Unidos” (BRASIL, 1877, anexo B, p. 8).

Neste mesmo relatório, torna a ser ventilada, pelo já citado Leôncio de Carvalho, a questão da liberdade de ensino, a propósito da qual irá aludir – como é de se esperar a tomar pelo que já dissemos sobre ele até agora – aos Estados Unidos. Depois de tecer algumas considerações preliminares acerca da importância de se disseminar a instrução para a manutenção da liberdade de um povo e para realização do princípio do *self-government*, atribui a ela a prosperidade dos americanos, quando diz que “adoptada em sua maior latitude nos Estados Unidos da União Americana, onde tem o valor de dogma, a liberdade de ensino encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa nação...” (BRASIL, 1877, p. 22-23).

Ao ler o que diz Leôncio de Carvalho sobre o princípio da liberdade de ensino, do qual tinha como principal modelo os Estados Unidos, tem-se a impressão de que este queria fazer daquele princípio um dogma também no Brasil. Preconizava um verdadeiro *laissez faire* no que respeitava ao ensino, onde a concorrência seria responsável pela sobrevivência ou extinção dos estabelecimentos de educação, sem a necessidade de interferência governamental. Devia-se extinguir também os impedimentos impostos pelo governo para a abertura e funcionamento de escolas, que em nada ajudavam para a promoção do ensino. Dizia ele:

Que possam ensinar todos aquelles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas officiaes de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja permittido expor livremente suas ideias e ensinar as doutrinas que repute verdadeiras pelo methodo que melhor entender... (BRASIL, 1877, p. 22-23).

Acreditava ele que, dessa maneira, se daria o impulso necessário para a disseminação da instrução por todas as camadas da sociedade. Tal princípio deveria ser estendido às instituições de ensino superior, as quais, dizia, muito lucrariam “com uma organização mais livre e independente, e se o Estado, sem despojar-se do direito de inspecção, ... garantisse-lhes em tudo o mais o regimen do *self-government*...” (BRASIL, 1877, p. 27).

Leôncio de Carvalho discorre também sobre a necessidade de tornar o ensino obrigatório. A este respeito, chama a atenção o que ele diz sobre alguns Estados da União Americana. Fazendo referência a uma monografia de Léon Donnat, sobre a Califórnia, na qual dizia este francês que “a instrucção obrigatória repugna em principio ao espirito

americano e que naquele Estado a lei promulgada a respeito ficou letra morta”. Isso porque, segundo dizia, “a espontaneidade com que a população mandava seus filhos á escola tornou desnecessária a sua applicação” (BRASIL, 1877, p. 57). Entretanto, parece válido perguntar-se por que se gastou tempo e recursos para a elaboração e aprovação de uma lei destinada a evitar uma prática que supostamente não existia – pelo menos assim nos leva a crer o relato de Donnat. A isso também parecia questionar Leôncio de Carvalho quando disse:

... não é menos certo que o ensino obrigatório tem produzido os melhores resultados nos Estados, entre outros, de Massachussets, Maryland, New-Hampshire, New-York e Connecticut e que a estatística demonstra que, ao passo que neste ultimo a proporção das crianças que não frequentam as escolas é de 9%, na California é de 25% (BRASIL, 1877, p. 57).

Ou seja, nos Estados em que foi aprovada a lei de obrigatoriedade do ensino a proporção das crianças que não frequentavam a escola era menor que na Califórnia, de que se dizia haver uma espontaneidade com que os pais enviavam seus filhos à escola, de modo que tal lei tornava-se dispensável.

Leôncio de Carvalho fala também, neste relatório, a respeito da organização do ensino primário, para o que faz referência ao modo como este estava organizado nos Estados Unidos, onde se podia notar uma escala sucessiva em que as escolas primárias, secundárias e superiores formavam uma cadeia na qual um nível de ensino preparava imediatamente para o posterior. Cumpria fazer no Brasil conforme o mesmo princípio, dizia, especialmente com relação às escolas de 1º e 2º graus (BRASIL, 1877, p. 58-59). Dizia também ser necessário tomar outra providência com relação ao ensino, qual seja a conversão das escolas onde há a separação dos sexos em escolas mistas. Afirmava que os receios com esta ideia não tinham procedência e argumentava que a experiência já o havia demonstrado, fazendo alusão aos “incontestáveis resultados do systema nas escolas dos Estados-Unidos, onde elle está geralmente adoptado” (BRASIL, 1877, p. 59-60).

Ainda com relação a este ponto, utiliza-se de um relatório do superintendente de ensino na Califórnia, datado de 1867, em que este se pronuncia em defesa da coeducação, dizendo: “Contesto que a educação simultanea dos meninos e meninas seja uma causa de corrupção: contesto ainda que a moralidade e o decoro sejam menos elevados nas escolas para um só sexo do que nas mixtas”. Dando prosseguimento a sua argumentação em defesa da coeducação, Leôncio de Carvalho faz menção a Laveley, E. Jonveaux, Jules Simon, Léon Donnat e Hippeau, os quais “respondem victoriosamente ás objecções levantadas contra o

systema [de coeducação]...”. E a isso acresce o fato de que tal modalidade traria benefícios tanto para os pais quanto para o governo. Aos primeiros porque poderiam mandar seus filhos e filhas para a mesma escola, não privando um da companhia do outro, o que lhe traria conforto; quanto ao segundo, despenderia muito menos com o ensino, uma vez que seria necessário um número muito mais limitado de edifícios e professores (BRASIL, 1877, p. 60).

No que se refere ao gasto com o ensino especificamente, Carvalho diz que o desenvolvimento da instrução popular significava grandes despesas. Nesse tocante, cita, entre outros países, os Estados Unidos para ilustrar a distância em que se encontrava o Império no respeito às somas dedicadas ao ensino. Como o Estado não possuía recursos suficientes para acompanhar o percentual de gastos feitos por outros países, propunha como recurso criar “... uma fonte de receita especial com aplicação exclusiva á instrucção, estabelecendo-se um imposto á semelhança do que existe nos Estados-Unidos para o mesmo fim, sob a denominação de *taxa escolar*”. O próprio Carvalho afirma que a ideia não era nova, tendo sido oferecida anteriormente pelo já falecido à época Tavares Bastos²⁷ em sua *A Província*, e já havia sido enviada a proposta ao Parlamento por projeto de um de seus antecessores (BRASIL, 1877, p. 64).

Não era somente em relação à taxa escolar ou às escolas primárias que Leôncio de Carvalho olhava para os Estados Unidos em busca de modelos. Isso era também notório no que dizia respeito às escolas normais e a outros estabelecimentos, como os institutos pedagógicos ou “reuniões periódicas de professores e professoras para entre si conferenciarem e discutirem acerca dos melhores methodos e todas as questões de interesse pratico concernentes ao ensino”, instituição esta que, segundo diz, “justificada pela experiencia dos Estados-Unidos, considero de util adopção entre nós” (BRASIL, 1877, p. 66).

Em relatório de 1881, apresentado por Rodolpho Epiphany de Souza Dantas (1855-1901) à Assembleia, na 2ª sessão da 18ª Legislatura, os Estados Unidos aparecem como possuidores do melhor modelo para o ensino integral, que, segundo o então Ministro, deveria ser adotado no Brasil. Dizia ele que

²⁷ Filho do Bacharel José Tavares Bastos e Rosa Cândida de Araújo, Aureliano Cândido Tavares Bastos nasceu em 20 de abril de 1839, em Alagoas, e faleceu em Nice, na França. Entre os lugares por que passou durante sua trajetória como estudante estão: Olinda, onde concluiu o curso preparatório, em 1854; a Academia de Direito, em Recife; e São Paulo, onde continuou seus estudos na Faculdade de Direito, bacharelando-se em 1858. No ano seguinte, recebeu o grau de Doutor em Direito. Além disso, iniciou-se na vida pública onde exerceu três legislaturas consecutivas como deputado pela Província de Alagoas (SOUZA, 2012, p. 23). Entre as obras de sua autoria pode-se citar *A Província* (1870), *Cartas do Solitário* (1862) e *Os males do presente e as esperanças do futuro* (1861) para nomear somente as mais conhecidas.

A escola americana com os tres gráus, obrigatórios para os que não encetarem o curso dos lyceus, no qual servirá de preparatorio o ensino escolar dos dois primeiros gráus, parece encerrar o typo mais realizavel, mais justo, mais digno de ser adoptado entre nós (BRASIL, 1881-2A, p. 7).

A adoção do ensino integral, entretanto, não era a única matéria na qual se deveria imitar o que se praticava nos Estados Unidos. Isso também era válido para conselhos locais e juntas escolares de eleição popular, que poderiam contribuir na organização do ensino, como aconteciam em diversos países, incluindo aquele que acabamos de citar. Além de aproximar o contribuinte à fiscalização, dizia que, desta maneira, a população se sentiria mais responsável pelos destinos da instrução popular. Acrescentava, portanto, que “A capital do Imperio, acredito, offerece-nos terreno onde podemos ensaiar proveitosamente a adaptação dessas utilissimas instituições ao nosso paiz” (BRASIL, 1881-2A, p. 10).

O Ministro Dantas preconizava uma verdadeira reforma no ensino, que até então se encontrava alheio às inovações e melhoramentos alcançados em outros países. Em tal reforma devia-se tratar também da questão da mulher, a qual se deveria também instruir, uma vez que quando se instrui a uma mulher, “instruem-se quantos a cercam e a seus filhos, accende-se um fóco de luz cujas irradiações estendem-se ao infinito”. E a este respeito, dizia o Ministro que “Os Americanos foram os primeiros que reconheceram que a mulher é mais propria que o homem para instruir as crianças” e acrescentava que “A experiencia dá-lhes razão”, afirmando que as escolas primárias dirigidas por mulheres logravam melhores resultados que aquelas dirigidas por homens e com menor gasto (BRASIL, 1881-2A, p. 11). Por essa razão, não se devia prescindir desse aspecto, caso se quisesse empreender uma reforma de fato renovadora.

Dantas parece defender a intervenção do governo no que se refere à conferência de graus, por meio de uma colação oficial, como forma de salvaguardar a sociedade de impostores e charlatães. Como que para dar substância ao seu parecer, afirma que até nos Estados Unidos a utilidade da colação oficial dos graus já se fazia sentir. Para tanto, faz referência a Walter Smith, organizador do ensino popular da arte²⁸ em Massachussets, o qual

²⁸ Este termo deve ser entendido como arte aplicada à indústria, como sugere o título do livro de Walter Smith *Art education: scholastic and industrial* (1873). Este também parece ser o caso quando se fala sobre o ensino do desenho. De acordo com Barbosa (2015, p. 47-48), muitos intelectuais e políticos brasileiros – especialmente os liberais – se serviram dos modelos do reformador do ensino de arte em Massachussets, de quem se tornaram divulgadores no Brasil. Entre os principais disseminadores das ideias de Smith, a autora cita o jornal *O Novo Mundo*, cujo principal objetivo, segundo diz, “era vender produtos americanos e o *american way of life* no Brasil, apresentando as instituições sociais americanas como modelos para a sociedade brasileira”; Rui Barbosa, através de seus *Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário* (1882) – este chega inclusive a usar um longo trecho do livro de Smith por ele traduzido em seus pareceres para justificar teoricamente a

havia estabelecido exames ao final de cada etapa de ensino para a obtenção do grau (BRASIL, 1881 2A, p. 14), além de ter regularizado e sistematizado o curso de estudos na escola de desenho, conforme os outros ramos da educação.

No tocante à defesa de uma participação mais ativa do Estado na educação, Pedro Leão Velloso, em relatório de 1882, parece estar afinado com o pensamento de Dantas e, seguindo o mesmo caminho, também recorreu ao que começava a se praticar nos Estados Unidos – e Inglaterra – para dar consistência ao que defendia. Afirmava que nessas nações se vinha reconhecendo a necessidade da presença do Estado no que se refere à criação de um sistema geral de ensino. Em relação aos Estados Unidos especificamente, dizia ele que, “apezar da energia e vigor productivo com que alli se exercem a actividade individual e o espirito de associação...”, a ideia de que um plano de instrução e educação popular necessitava de um sistema geral, que só poderia ser instituído pelo Estado, vinha se tornando cada vez mais reconhecida (BRASIL, 1882, p. 18-19).

Afirmava, ainda, que essa ideia estava presente em documentos oficiais, como relatórios de Inspetores de ensino, a propósito do que cita alguns trechos do relatório do superintendente da instrução do Estado de Indiana. Este dizia que somente por meio da ação das associações voluntárias não seria possível generalizar a educação e que, para tal fim, era “indispensavel um bom systema de leis, que providenciem sobre a adopção d’um plano geral de escolas, franqueadas a todos, e a todos obrigando a frequental-as”. A isto acrescentava que tal sistema não se realizaria, caso a cada localidade fosse facultado o direito de criar ou não escolas, concluindo que “um systema permissivo deixa de ser systema”. Após ter transcrito as palavras do referido superintendente, o Ministro Velloso diz que elas mostram “as idéas que na grande Republica vão se assenhoreando dos espiritos sobre a missão do Estado no que respeita ao ensino publico” (BRASIL, 1882, p. 19).

Impõe aqui tecer uma consideração acerca da presença dos Estados Unidos no discurso dos Ministros do Império e Inspetores de Instrução. A impressão que se tem é a de que a referência àquele país era um recurso por meio do qual se podia conferir validade ou consistência ao que se propunha, quase uma espécie de *argumentum ad verecundiam*, isto é, um argumento de autoridade, por assim dizer. Fosse para defender a descentralização, fosse para defender uma maior intervenção do Estado no ensino, a menção ao que se praticava nos

superioridade do desenho em relação a outras disciplinas – e Abílio César Pereira Borges, o barão de Macaúbas, com sua *Geometria popular* (1959).

Estados Unidos – e também em outros países considerados civilizados – parecia conferir autoridade à argumentação, tornando-a mais persuasiva pela força do exemplo das experiências educacionais daquele país reputadas quase sempre como bem-sucedidas.

Nos relatórios de 1883 e 1884, há menções aos Estados Unidos, mas estas não acrescentam em nada aquilo que já dissemos nas linhas anteriores. No primeiro, Francisco Antunes Maciel fala da repercussão que tiveram as ideias que agitavam a Europa e os Estados Unidos no Brasil que haviam inspirado a sua legislação educacional, como em 1834. Quanto ao segundo, apresentado por João Florentino Meira do Vasconcellos, então Ministro naquele ano, os Estados Unidos aparecem ao lado da Inglaterra e Suíça como o lugar onde, “á custa exclusivamente da generosidade e patriotismo de particulares”, foram criados estabelecimentos de Instrução Secundária, “dos quaes alguns ainda existem, donde sahiram homens assaz illustrados, verdadeiras glorias scientificas de seu paiz” (BRASIL, 1884, anexo B5, p. 5), dizia o Ministro.

O mesmo pode se dizer sobre os relatórios que se seguem até 1888. No de 1885, por exemplo, aquele país aparece quando Ambrósio Leitão da Cunha faz algumas ponderações acerca do princípio da liberdade de ensino, o qual havia sido mal compreendido, argumentava, no Decreto de 19 de abril de 1879, que o estendia à liberdade de frequência (BRASIL, 1885, anexo B, p. 6); ou, poderíamos citar, ainda, o de 1888, onde os Estados Unidos são citados como o destino onde se devia enviar alunos para conclusão de seus estudos, razão por que Antonio Ferreira Viana solicitava à Assembleia que votasse uma quantia de “11:000\$ para que possam ser mandados á Europa ou aos Estados Unidos os alumnos que tiverem completado com mais distincção os estudos...” (BRASIL, 1888, p. 53), para que pudessem aperfeiçoar-se nas suas habilidades.

CONCLUSÃO

O que se pode notar após a leitura de tais documentos é que as menções aos Estados Unidos que, na primeira metade do século XIX, foram esporádicas e sucintas, aparecem com maior frequência a partir da década de 1860 e possuem um traço característico comum: todas elas mostram uma nação que ascendeu ao patamar em que estavam as nações europeias consideradas civilizadas e que, por esta razão, passou a ser vista como um referencial no qual se devia mirar o Brasil. Por outro lado, é possível observar, também, que as representações

que sobre ela foram construídas naqueles documentos mostram-na de modo mitificado, a exemplo de que poderíamos retomar as expressões usadas para a ela se referir – tais como “o povo gigante”, “a grande República Americana”, “a grande nação” –; ou ainda ao modo como é caracterizada – “paiz o mais verdadeiramente livre do mundo”, onde se disseminavam as luzes indistintamente entre os indivíduos; nação cujo progresso industrial estava “maravilhando o seculo” e onde o magistério, além de perfeitamente pago, supostamente recebia do governo maior apreço e consideração. Os Estados Unidos, portanto, eram vistos numa posição de liderança no caminho do progresso que nações como Brasil buscavam trilhar, o que parece corroborar a hipótese que anunciamos no início deste trabalho de que aquele país emergia aos olhos do Brasil bem mais adiantado em assuntos diversos, sobretudo no que respeitava à instrução popular, do que atestam os relatórios que expusemos anteriormente.

Devemos destacar, também, que buscamos demonstrar – até onde nos permitiram os relatórios – que tais representações provinham com frequência das práticas de leitura dos Ministros e Inspectores da Instrução Primária e Secundária do Império, a exemplo de que poderíamos citar obras como a de Hippeau, Tocqueville, Sarmiento ou os relatórios de comissários estrangeiros sobre a Instrução Pública nos Estados Unidos, como os que aludimos ao longo deste trabalho. Ou seja, o modo como representavam aquele país estava afinado com o discurso que se construiu sobre ele e ao qual tinham acesso por meio destes e outros escritos. Após a sua independência, os discursos que se produziram sobre os Estados Unidos e suas realizações provocaram grande repercussão e, por vezes, causavam tamanho entusiasmo de modo que, como coloca Wright (1978, p. 34), “se chegava a omitir, como se não existissem, fatos como a escravidão negra ou o tratamento dispensado aos índios”. Com efeito, não vê nos relatórios nem nas passagens de autores de que se serviram os Ministros e Inspectores para aludir aos Estados Unidos menções à escravidão ou à situação dos indígenas.

É preciso ressaltar, ainda, as afirmações demasiado gerais que se encontram nas citações de autores usados pelos Ministros e Inspectores em suas exposições sobre a Instrução Pública. Afirmações como a de Leôncio de Carvalho, em relatório de 1872, onde parece acreditar que nos Estados Unidos o rico e o pobre tinham acesso à instrução com a mesma facilidade, nas escolas e outros estabelecimentos de educação criados pela iniciativa individual. Ou ainda as do comissário francês encarregado de estudar a Instrução Pública nos Estados Unidos de cujo relatório Paulino José Soares de Souza se utiliza, onde afirmava aquele comissário que o direito à educação era universal em todas as constituições

americanas, o que pode induzir o leitor desavisado a incorrer no erro de achar que os escravos estavam aí contemplados. São afirmações como estas que dão ensejo à construção de representações mitificadas, nas quais as contradições e os problemas que certamente se podiam encontrar naquele país tornavam-se imperceptíveis – ou irrelevantes – à sombra dos monumentos em que foram transformados os supostos progressos empreendidos pelos Estados Unidos.

A este respeito, não poderíamos deixar de apontar que, além do silêncio que se faz sobre questões como a escravidão e os indígenas, como já dissemos – relevantes o suficiente para não passarem despercebidas –, deve-se acrescentar que não se encontram menções explicitamente negativas àquele país ou que, ao menos, apontassem algumas das contradições sociais de que os Estados Unidos não eram exceção. Na década de 1860, por exemplo, a partir da qual este país é citado com maior frequência, não se faz, pelo menos na seção dedicada à Instrução Pública, referência à Guerra Civil (1861-1865) que dividiu o país, nem a uma das principais questões a ela atrelada, a saber, a extinção da escravidão. Ora, um evento que provocou mudanças tão profundas e que marcou um novo momento na vida nacional norte-americana não pode ter sido ignorado involuntariamente.

O mesmo poderia se dizer a respeito dos problemas que daí decorreram. Com a abolição da escravidão nos Estados sulinos, por exemplo, havia a necessidade de se oferecer instrução para os negros. Entretanto, se há muito custo se conseguiu por termo à escravidão – o que a propósito não se fez por mera filantropia –, o racismo não teve a mesma sorte. Enquanto nos Estados do Norte o preconceito e a discriminação se revelavam de modo extraoficial, no Sul desenvolveu-se uma espécie de racismo institucionalizado, que tomará forma na segregação imposta à população negra, o que se praticará também nas escolas, que serão feitas para atender a essa população. É desnecessário dizer que a desigualdade – num país de que se dizia ser o mais democrático do mundo – estava presente, sobretudo nos Estados sulinos em relação aos negros e ao resto da população. Os efeitos desse estado de coisas se farão sentir no século seguinte e chegarão até nós²⁹, como é de se esperar. Todavia, a isso não se faz menção nos relatórios que foram escritos após década de 1860.

²⁹ É interessante notar que as questões raciais parecem estar sempre em voga nos Estados Unidos. Não é raro ver notícias relacionadas a esse assunto na grande mídia. Atualmente, casos de violência policial contra negros têm provocado protestos país a fora. O caso mais recente aconteceu a 20 de setembro de 2016, em Charlotte, Carolina do Norte, onde Keith Lamont Scott foi morto por policiais brancos, o que levou parte da população negra às ruas. Este é apenas um caso em uma sucessão de acontecimentos semelhantes que indicam como o racismo ainda é uma questão mal resolvida nos Estados Unidos – se é que podemos nos expressar assim.

Ainda acerca de questões relativas à educação nos Estados Unidos, devemos mencionar o fato de que por vezes se fazia alusão a ela de modo homogeneizante. Qualquer qualificação que inicie com um “a educação nos Estados Unidos...” contém em si um elemento que contribui para o apagamento das diferenças que existiam entre os Estados no tocante a este quesito. Isso porque, como se sabe, a educação naquele país não estava ao encargo da União, mas dos Estados e seus respectivos municípios. Se há, portanto, algum aspecto que caracterize a educação dos Estados Unidos à época, tal aspecto seria a diversidade. Assim sendo, não se pode falar em um sistema nacional de educação, uma vez que cada Estado tinha a liberdade de dar a organização que melhor lhe parecesse a este ramo da administração. Isso significa que falar em “a educação nos Estados Unidos” era reduzir um quadro marcadamente heterogêneo a uma situação que se podia ver em alguns Estados, mas que, muito provavelmente, não correspondia à realidade dos demais Estados da União. Caso ilustrativo pode ser encontrado no texto de Warde (2006) sobre os dados estatísticos apresentados pelos Estados Unidos nas exposições internacionais, a respeito dos quais não se sabe se correspondiam à realidade educacional do país como um todo.

Outra conclusão a que chegamos diz respeito à funcionalidade que assume o ato de “mencionar os Estados Unidos” nos Relatórios Ministeriais. Ao que parece, como já sugerimos anteriormente, a alusão àquele país funcionava como um recurso retórico que conferia autoridade à argumentação. É por essa razão que, a despeito do que se defendia – fosse a centralização ou a descentralização, a liberdade de ensino ou um maior controle do governo na educação –, buscava-se fundamentar a proposta com uma menção aos Estados Unidos, como fizeram Pedro Leão Velloso em defesa de uma maior participação do governo na educação, e Leôncio de Carvalho, quando argumentava a favor da liberdade de ensino.

A isto devemos acrescentar que, já no século XIX, é possível identificar a presença de um americanismo que se faz ver nas menções aos Estados Unidos e na crença de que, através da emulação, se podia melhorar o estado da Instrução Pública no Brasil e, por conseguinte, a sociedade, elevando o país ao patamar das nações ditas civilizadas. Tal americanismo, como esperamos ter deixado claro, se assentava numa visão mitificada daquele país, perpetuada por um discurso laudatório que chegava até nós por meio de escritos diversos e que, por sua vez, fazia surgir novas representações sobre os Estados Unidos igualmente mitificantes. No Brasil, ao que parece, esse sentimento de “americanofilia” e de entusiasmo em relação aos Estados Unidos só irá sofrer mudanças no século XX, quando se notará mais nitidamente a construção de representações negativas sobre os norte-americanos, e a emergência de um

antiamericanismo que se fará sentir nas manifestações contra a ditadura e em manifestações culturais como na música.

Uma última consideração deve se feita sobre este trabalho. Esta diz respeito às limitações e alterações que sofreu ao longo de sua realização. No projeto original, pretendíamos usar como fontes, além dos Relatórios Ministeriais – que foram os documentos de que efetivamente fizemos uso –, os Relatórios de Presidentes de Província, os Anais da Câmara onde estavam registrados os debates parlamentares, e até cogitamos a possibilidade de incluir as “Fallas do Throno”. Apesar do enriquecimento que traria à pesquisa a inclusão de tais documentos, chegamos à conclusão de que, por serem numerosos, não disporíamos do tempo necessário para explorá-los devidamente. Por essa razão, decidimos concentrar nossa atenção nos Relatórios Ministeriais, deixando as demais fontes em potencial para possíveis investigações futuras, em que se desdobrará este trabalho, esperamos.

Finalmente, devemos dizer, ainda, que é nosso desejo que este trabalho possa contribuir – mesmo que modestamente – para a bibliografia sobre a temática do americanismo, bem como para pesquisas que se interessem em investigar o modo como os Estados Unidos aparecem em documentos do governo brasileiro na segunda metade do século XIX. Nesse sentido, talvez este escrito seja de alguma utilidade, já que se ocupou dos Relatórios Ministeriais em específico. Esperamos, também, dar seguimento ao estudo dessa temática em investigações futuras, focalizando recortes e fontes diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDEN, Dauril. 1961. “The Marquis of Pombal and the American Revolution: Marquis of Pombal to George III”. *The Americas*. Washington: Academy of Franciscan History, v. XVII, n.4, pp. 369-382.
- ANDERSON, Benedict: *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho [livro eletrônico]: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015. 62, 5 Mb; PDF.
- BARROS, Amon Narciso de. *Uma Narrativa sobre a História dos Cursos de Administração da FACE-UFMG: Às margens do mundo e à sombra da FGV?* 11/03/2013 188 f. Doutorado em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. 11/03/2013.
- BARROS, José D’Assunção. “História Cultural: um panorama teórico e historiográfico”. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UNB*. Volume 11, nº 1/2. Dezembro de 2003.
- BASTOS, Maria Helena Camara. *As Conferências Pedagógicas dos Professores Primários do Município da Corte: permuta das luzes e ideias (1873-1889)*. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003.
- BEREDAY, George Z. F.; VOLPICELLI, Luigi. Tradução de Aydano Arruda. *Educação Pública nos Estados Unidos*. IBRASA: Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A. São Paulo: 1963.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BRASIL. Lei de 23 de agosto de 1821. Determina que se distribuam por duas secretarias os negócios que correm pela Secretaria de Estado dos Negócios do Reino, tendo uma esta denominação e a outra – dos Negócios da Justiça. *Coleção das leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, parte 1, p. 31-32, 1889.
- BRAVO, Hector Félix. Domingo Sarmiento. Tradução e organização de José Rubens de Lima Jardimino. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.
- CARVALHO, Darlene Olinda Rezende. *Educação escolar e americanismo em escritos de 1927 e 1934 de Anísio Teixeira*. 30/05/2014 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. 30/05/2014.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1987.
- COSTA, João Cruz. “As idéias novas”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 4. ed., tomo II, v. 1. São Paulo: Difel, 1976.
- FOHLEN, Claude. “The Impact of the American Revolution on France”. In: Morris, Richard B. *The Impact of the American Revolution abroad*. Library of Congress. 2002. University Press of the Pacific. p. 23.

FURTADO, Júnia Ferreira; STARLING, Heloísa Murgel. “República e sedição na Inconfidência Mineira: leituras do *Recueil* por uma sociedade de pensamento”. In: MAXWELL, Kenneth (coord.). *O Livro de Tiradentes: transmissão atlântica de ideias políticas no século XVIII*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013. p. 107-132.

GRAMSCI, Antonio. *Americanismo e fordismo*. São Paulo, SP: Hedra, 2008. 92 p.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HIPPEAU. *A instrução pública nos Estados Unidos*. Traduzido e publicado por ordem do Governo Imperial no Diário Oficial do Império do Brasil, 1871.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo I. Época colonial, 2º volume, 4ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: DIFEL, 1977.

JACOB, Scott Van. *Final Report: CRL/LAMP Brazilian Government Serials Digitization Project*. 2001.

JUNIOR, Nilton Ferreira Bittencourt. *Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: um estudo sobre os Ginásios Polivalentes (1971-1974)*. 27/05/2013 157 f. Dissertação (Mestrado) - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS. Belo Horizonte. 27/05/2013.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*, 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007, 112p.

LEITE, Glacyra Lazzari. *Pernambuco 1824: a Confederação do Equador*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1889. 210 p.

LOCKWOOD, George B. *Americanism*. 2.ed. Washington: The National Republican Publishing Co., 1921. Disponível em <https://archive.org/details/americanism00lock>. Acesso em: 15 mar, 2016.

LUZ, Nícia Vilela. “Inquietações Revolucionárias no Sul: a conjuração mineira”. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo I. Época colonial, 2º volume, 4ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: DIFEL, 1977.

MAXWELL, Kenneth (coord.). *O Livro de Tiradentes: transmissão atlântica de ideias políticas no século XVIII*. Tradução: Maria Lúcia Machado, Gabriel de Avilez Rocha. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

MAXWELL, Kenneth. “Introdução: Uma história atlântica”. In: ———. (coord.). *O Livro de Tiradentes*. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013. p. 9-66.

MELLO, Evaldo Cabral de (org.). *Frei Joaquim do Amor Divino Caneca*. São Paulo: Ed. 34, 2001. 648 p.

- MOURÃO, Gonçalo de Barros Carvalho e Mello. *A revolução de 1817 e a história do Brasil: um estudo de história diplomática*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. 352p.
- NEVES, Lúcia Bastos Pereira das. "A vida política". In: SCHWARCS, Lília Moritz (org.). *Crise Colonial e Independência 1808-1830*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA., 2011, p. 75-113.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A Historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. 1999. 195 f. Dissertação, Unicamp. São Paulo, 1999.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. *A instituição do ensino de Línguas Vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)*. 2006. 373 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Gramatização e escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)*. São Cristóvão: Editora UFS / Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2010a.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Oliveira (org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010b.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições universais: espetáculos da Modernidade do Século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.
- PIRES, Jackson Luiz de Oliveira. *EMPREENDIMENTO MISSIONÁRIO E AMERICANISMO: O modelo educacional granberyense e o universo político cultural de Juiz de Fora (1889 -1930)*. 11/03/2013 182 f. Mestrado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói. 11/03/2013.
- QUINTAS, Amaro. "A agitação republicana no Nordeste". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed., tomo II, v. 1. São Paulo: Difel, 1985.
- RAPHAEL, Ray. *Mitos sobre a fundação dos Estados Unidos: a verdadeira história da independência norte-americana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. *O Dr. José Alves Maciel*. Belo Horizonte. Edição Imprensa Oficial de Minas Gerais. 1909. p. 469-474. Disponível em <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/rapm/brtacervo.php?cid=552>>. Acesso em: 05 mar, 2016.
- ROCKLAND, MICHAEL AARON. "Index." *Sarmiento's Travels in the U.S. in 1847*. Princeton UP, 1970. 317-330. Web.
- RODRIGUEZ, Mario. "The Impact of the American Revolution on the Spanish-and Portuguese-Speaking world". In: Morris, Richard B. *The Impact of the American Revolution abroad*. Library of Congress. 2002.
- SAID, Eduard. *O Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3º ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SÁ NETTO, Rodrigo de. *A Secretaria de Estado dos Negócios do Império (1823-1891)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2013. (Publicações históricas; 105) (Cadernos Mapa; n. 5 – Memória da Administração Pública Brasileira). Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/wp-content/uploads/2013/02/A-Secretaria-de-Estado-dos-Neg%C3%B3cios-do-Imp%C3%A9rio.pdf>. Acesso em: 31 de ago. 2016.

SILVA, Alberto da Costa e. “População e Sociedade”. In: SCHWARCS, Lília Moritz (org.). *Crise Colonial e Independência 1808-1830*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2011, p. 35-73.

SILVA, Maxwel Ferreira da. Indústria, trabalho e ensino profissional nos discursos (1918-42) de Roberto Cochrane Simonsen: os sentidos do americanismo. ' 31/08/2015 313 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. 31/08/2015.

SOUZA, Josefa Eliana. *O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano*. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 3º ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TOQUEVILLE, Alexis de. *A Democracia na América: leis e costumes – de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático*. Tradução de Eduardo Brandão; prefácio, bibliografia e cronologia de François Furet. Vol. I – 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Paidéia)

US. Immigration Commission. *Statistical Review of Immigration, 1820-1910*. 61st Cong., 3d sess., 1911. S. Doc. 756. Disponível em http://www.latinamericanstudies.org/immigration/immigration_1820-1903.pdf Acesso em: 2 de set. 2016.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol. 14, no. 2, pp. 37-43, 2000.

WARDE, Mirian Jorge. Notas sobre o americanismo dos Estados Unidos de fins do século XIX e início do século XX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 16, 2011, São Paulo, *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, 2011*.

WARDE, Mirian Jorge. XVIII Encontro Regional de História, 2006, UNESP. *Anais. As estatísticas sociais como tecnologia de governo: as estatísticas escolares norte-americanas nas Exposições Universais (século. XIX e início do séc. XX)*. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVIII/pdf/ST%2019/MIRIAN%20JORGE%20WARDE.pdf> . Acessado em: 17 de jan. 2016.

WEBER, Max. *A ética protestante e o 'espírito' do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 335 p.

WRIGHT, Antônia Fernanda P. de A. *Desafio americano à preponderância britânica no Brasil: 1808-1850*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura/Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1972.

FONTES CONSULTADAS

Relatórios Ministeriais

BRASIL. 1832. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1833 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1833. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1834 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Antonio Pinto Chichorro da Gama. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1834. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1835 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Joaquim Vieira da Silva e Souza. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1835. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1836 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Ignacio Borges. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1836. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1837 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Antonio Paulino Limpo de Abrêo. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1837. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1838 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Bernardo Pereira de Vasconcellos. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1838. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1839 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Francisco de Paula de Almeida e Albuquerque. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1839. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1840 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Francisco Ramiro D'Assis Coelho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1840. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1841 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Candido José de Araujo Vianna. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1841. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 5ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de

Estado Candido José de Araujo Vianna. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1842. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 5ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Antonio da Silva Maia. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1843. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 5ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Carlos Pereira de Almeida Torres. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1844. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 6ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Carlos Pereira de Almeida Torres. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1844. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 6ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Carlos Pereira de Almeida Torres. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1845. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 6ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Joaquim Marcellino de Brito. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1846. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 6ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Joaquim Marcellino de Brito. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1847. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 7ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Carlos Pereira de Almeida Torres. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1848. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 8ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose da Costa Carvalho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1849. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 8ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose da Costa Carvalho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1850. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 8ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose da Costa Carvalho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1851. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 8ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose da Costa Carvalho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1852. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 9ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Francisco Gonçalves Martins. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1853. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 9ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Luiz Pereira do Couto Ferraz. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1854. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 9ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Luiz Pereira do Couto Ferraz. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1855. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 9ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Luiz Pereira do Couto Ferraz. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1856. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 10ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Luiz Pereira do Couto Ferraz. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1857. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 10ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Pedro de Araujo Lima. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1858. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 10ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Sergio Teixeira de Macedo. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1859. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 10ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João de Almeida Pereira Filho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1860. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 11ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Antonio Saraiva. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1861. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 11ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de

Estado Jose Ildefonso de Souza Ramos. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1862. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 11ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Pedro de Araujo Lima. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1863. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 12ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Pedro de Araujo Lima. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1864. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 12ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Bonifacio de Andrada e Silva. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1864. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 12ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Liberato Barroso. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1865. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 12ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Pedro de Araujo Lima. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1866. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 13ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Joaquim Fernandes Torres. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1867. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 13ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Joaquim Fernandes Torres. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1868. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 14ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Paulino Jose Soares de Souza. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1869. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 14ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Paulino Jose Soares de Souza. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1870. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 14ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1871. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 14ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1872. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 15ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1872. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 15ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1873. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 15ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1874. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 15ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João Alfredo Corrêa de Oliveira. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1876. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 16ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Bento da Cunha e Figueiredo. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1876. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 16ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Antonio da Costa Pinto Silva. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1877. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 17ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Carlos Leoncio de Carvalho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1878. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 17ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Carlos Leoncio de Carvalho. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1879. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 17ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Francisco Ignacio Marcondes Homem de Mello. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1881. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 18ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de

Estado Manoel Pinto de Souza Dantas. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1881. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 18ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Rodolpho Epiphany de Souza Dantas. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1882. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 18ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Pedro Leão Velloso. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1883. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 18ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Francisco Antunes Maciel. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1884. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 19ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado João Florentino Meira de Vasconcellos. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1885. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1ª sessão da 20ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Ambrósio Leitão Cunha. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1886. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 2ª sessão da 20ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Ambrósio Leitão Cunha. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1887. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 3ª sessão da 20ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Jose Fernandes da Costa Pereira Junior. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. 1888. *Relatório da Repartição dos Negócios do Imperio* apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 4ª sessão da 20ª Legislatura pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Antonio Ferreira Vianna. Rio de Janeiro Typographia Nacional. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial/imperio>. Acesso em: 12 jul. 2016.

APÊNDICE A – TEMAS EM QUE OS ESTADOS UNIDOS SÃO CITADOS

TEMAS EM QUE OS ESTADOS UNIDOS SÃO ALUDIDOS NAS SEÇÕES REFERENTES À INSTRUÇÃO PÚBLICA	
“Espírito de associação” ou iniciativa individual	Relatório de 1859, anexo H, p. 4 Relatório de 1868, p. 17 Relatório de 1869, p. 28-29 Relatório de 1871, p. 20 Relatório de 1884, anexo B5, p. 5
Escolas Normais	Relatório de 1862, anexo F, p. 6-7 Relatório de 1877, p. 65-66
Porcentagem referente à frequência à escola	Relatório de 1867, p. 18 Relatório de 1874, anexo G5, p. 3
Gastos com a instrução pública	Relatório de 1867, p. 20 Relatório de 1869, p. 30 Relatório de 1871, p. 23 Relatório de 1877, p. 64 Relatório de 1882, p. 27
Edifícios escolares	Relatório de 1869, p. 42 Relatório de 1873, anexo B7, p. 22
Proporção de escolas por habitante	Relatório de 1871, 1871, p. 19 Relatório de 1871, anexo B3, p. 15-16
Liberdade de ensino	Relatório de 1872, anexo C1, p. 9 Relatório de 1877, p. 22-27 Relatório de 1885, anexo B, p. 6
Magistério	Relatório de 1872, anexo C1, p. 11
Mobília escolar	Relatório de 1872, p. 8 Relatório de 1872, p. 16 Relatório de 1872, anexo B3, p. 6 Relatório de 1873, anexo B7, p. 26 Relatório de 1883, anexo C7, p. 35
Coeducação/escolas mistas	Relatório de 1872, anexo B6, p. 6-11 Relatório de 1872, anexo B7, p. 3-26 Relatório de 1872-2A, anexo B8, p. 1-9 Relatório de 1872, anexo B12, p. 6 Relatório de 1872, anexo B15, p. 50 Relatório de 1877, p. 59-60
Ampliação de oportunidades educacionais para mulher	Relatório de 1874, anexo B4, p. 25 Relatório de 1881-2A, p. 11
Obrigatoriedade de ensino	Relatório de 1877, p. 57
Ensino integral	Relatório de 1881-2A, p. 7
Maior participação do governo na instrução pública	Relatório de 1881-2A, p. 14 Relatório de 1882, p. 18-19

Anexo – A

27/09/2016

Brazilian Government Documents | www-apps.crl.edu



Brazilian Government Documents

African Newspapers
Union List

Brazilian Government
Documents

Provincial
Presidential
Reports (1830-
1930)

Presidential
Messages (1889-
1993)

Almanak Laemmert
(1844-1889)

Ministerial Reports
(1821-1960)

FOG Database

LANGUAGES

English | [Português](#)

The Latin American Microfilm Project (LAMP) at the Center for Research Libraries (CRL) has digitized executive branch serial documents issued by Brazil's national government between 1821 and 1993, and by its provincial governments from the earliest available for each province to the end of the first Republic in 1930. [Read more about the project.](#)



Provincial Presidential Reports (1830–1930)

These state-level messages, issued annually, summarize activities within each province. Access is by province and year, while subject access to selected quantitative information is provided through the [Subject Guide to Statistics in the Presidential Reports of the Brazilian Provinces, 1830–80](#) compiled by Ann Hartness.

- [Reports Listed by Province](#)
- [Statistical Subject Guide](#)

Presidential Messages (1889–93)

The President's annual message has summarized executive branch activities since Brazil became a republic in 1889. These documents are accessible by year and, where available, by the message's table of contents.



Almanak Laemmert (1844–89)

The *Almanak*, published annually, reported on the Brazilian Royal Court. It listed officials of the Court and its Ministries. Also included were sections on provincial officials for Rio de Janeiro and a supplement including a variety of information such as legislation, census data, and commercial advertising.

Ministerial Reports (1821–1960)

Each federal ministry issues an annual report that recounts its activities. Access is by ministry, year, and table of contents (where available).



Please complete the [project survey](#). Your comments are useful to the project advisory committee.

This project was initially funded by the [Andrew W. Mellon Foundation](#).

Center for Research Libraries

FAQ
Staff Directory
Employment
Feedback

6050 S. Kenwood Avenue
Chicago, IL 60637-2804 USA
Phone: (800) 621-6044 or (773) 955-4545
Fax: (773) 955-4339

About CRL
Membership
Collaborations

Collections
Services
Archiving & Preservation

Anexo – B

27/09/2016

Ministerial Reports (1821-1960) | www-apps.crl.edu

*Ministerial Reports (1821-1960)*

African Newspapers
Union List

Brazilian Government
Documents

Provincial
Presidential
Reports (1830-
1930)

Presidential
Messages (1889-
1993)

Almanak Laemmert
(1844-1889)

**Ministerial Reports
(1821-1960)**

FOG Database

Ministries

	<u>Agricultura, 1860-1960</u>
	<u>Educação e Saúde Pública, 1932</u>
	<u>Fazenda, 1821-1949</u>
	<u>Guerra, 1827-1939</u>
	<u>Imperio, 1832-1888</u>
	<u>Industrias, Viação e Obras Públicas, 1893-1909</u>
	<u>Instrução Pública, Correios e Telegraphos, 1891</u>
	<u>Interior, 1891-1892</u>
	<u>Justiça, 1825-1928</u>
	<u>Marinha, 1827-1959</u>
	<u>Relações Exteriores, 1830-1960</u>
	<u>Trabalho, Indústria e Comércio, 1935-1947</u>
	<u>Viação e Obras Públicas, 1909-1952</u>

Center for Research Libraries

FAQ
Staff Directory
Employment
Feedback

6050 S. Kenwood Avenue
Chicago, IL 60637-2804 USA
Phone: (800) 621-6044 or (773) 955-4545
Fax: (773) 955-4339

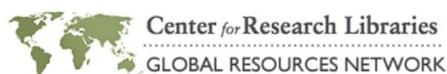
About CRL
Membership
Collaborations

Collections
Services
Archiving & Preservation

Anexo – C

27/09/2016

Ministerial Reports (1821-1960): Imperio | www-apps.crl.edu

*Ministerial Reports (1821-1960): Imperio*African Newspapers
Union List
[Document](#) [Table of Contents](#)
Brazilian Government
Documents

	Year	Report
Provincial	1832	IMPERIO 1832
Presidential Reports (1830- 1930)	1833	IMPERIO 1833
Presidential Messages (1889- 1993)	1834	IMPERIO 1834
Almanak Laemmert (1844-1889)	1835	IMPERIO 1835
Ministerial Reports (1821-1960)	1836	IMPERIO 1836
FOG Database	1837	IMPERIO 1837
	1838	IMPERIO 1838
	1839	IMPERIO 1839
	1840	IMPERIO 1840
	1841	IMPERIO 1841
	1842	IMPERIO 1842
	1843	IMPERIO 1843
	1844	IMPERIO 1844-1A
	1844	IMPERIO 1844-2A
	1845	IMPERIO 1845
	1846	IMPERIO 1846
	1847	IMPERIO 1847
	1848	IMPERIO 1848
	1849	IMPERIO 1849
	1850	IMPERIO 1850
	1851	IMPERIO 1851
	1852	IMPERIO 1852
	1853	IMPERIO 1853
	1854	IMPERIO 1854
	1855	IMPERIO 1855
	1856	IMPERIO 1856
	1857	IMPERIO 1857
	1858	IMPERIO 1858
	1859	IMPERIO 1859
	1860	IMPERIO 1860
	1861	IMPERIO 1861
	1862	IMPERIO 1862

27/09/2016

Ministerial Reports (1821-1960): Imperio | www-apps.crl.edu

Year	Report
1863	IMPERIO 1863
1864	IMPERIO 1864-2A
1864	IMPERIO 1864-3A
1865	IMPERIO 1865
1866	IMPERIO 1866
1867	IMPERIO 1867
1868	IMPERIO 1868
1869	IMPERIO 1869
1870	IMPERIO 1870
1871	IMPERIO 1871
1872	IMPERIO 1872-1A
1872	IMPERIO 1872-2A
1873	IMPERIO 1873
1874	IMPERIO 1874
1876	IMPERIO 1876-1A
1876	IMPERIO 1876-2A
1877	IMPERIO 1877
1878	IMPERIO 1878
1879	IMPERIO 1879
1881	IMPERIO 1881-1A
1881	IMPERIO 1881-2A
1882	IMPERIO 1882
1883	IMPERIO 1883
1884	IMPERIO 1884
1885	IMPERIO 1885
1886	IMPERIO 1886
1887	IMPERIO 1887
1888	IMPERIO 1888

Center for Research Libraries

[FAQ](#)
[Staff Directory](#)
[Employment](#)
[Feedback](#)

6050 S. Kenwood Avenue
 Chicago, IL 60637-2804 USA
 Phone: (800) 621-6044 or (773) 955-4545
 Fax: (773) 955-4339

[About CRL](#)
[Membership](#)
[Collaborations](#)

[Collections](#)
[Services](#)
[Archiving & Preservation](#)