

Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk e a reforma da educação na América Latina

Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk y la reforma de la educación en Latinoamérica
Allegro con moto: Louis Moreau Gottschalk and Educational Reform in Latin America

Roni Cleber Dias de Menezes

Universidade de São Paulo, Brasil

 <https://ror.org/036rp1748>

roni@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8661-1328>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB36-470>

Recepción: 06 Octubre 2025
 Aprobación: 11 Noviembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumo

As décadas de 1850 e 1860 se distinguiram pela disseminação do corolário liberal na agenda política de alguns países latino-americanos. A incorporação seletiva dos programas liberais é observada também no domínio educacional, materializando-se em múltiplas propostas, tais como: massificação da educação popular, extensão da educação feminina, formação profissional docente, liberdade, obrigatoriedade e gratuitude do ensino, entre outras. Numa época em que o campo educacional não se institucionalizara suficientemente, ideias e projetos de reforma eram brandidos por toda sorte de homens de saberes. Sintonizados com isso, a proposta deste artigo visa a explorar sentidos e propósitos das ideias e intervenções no terreno educacional do compositor e pianista estadounidense Louis Moreau Gottschalk, um dos maiores expoentes da música nas Américas e que, no período assinalado, percorreu boa parte da América Latina dedicando-se, além dos recitais e concertos, a refletir sobre o estado da educação ao sul de seu país natal.

Palavras-chave: América Latina, corolário liberal, ideias e projetos educacionais, sujeitos de saberes, Louis Moreau Gottschalk.

Resumen

Las décadas de 1850 y 1860 se distinguieron por la difusión del corolario liberal en la agenda política de muchos países latinoamericanos. La incorporación selectiva de los programas liberales también se observa en el ámbito educativo, materializándose en múltiples propuestas tales como: masificación de la educación popular, ampliación de la educación femenina, formación profesional docente, libertad, obligatoriedad y gratuitad de la enseñanza, entre otras. En una época en que el campo educativo no se había institucionalizado suficientemente, las ideas y proyectos de reforma eran esgrimidos por toda clase de hombres de saberes. En sintonía con ello, la propuesta de este artículo busca explorar los sentidos y propósitos de las ideas e intervenciones en el terreno educativo del compositor y pianista estadounidense Louis Moreau Gottschalk, uno de los mayores exponentes de la música en las Américas y quien, en el período señalado, recorrió buena parte de Latinoamérica dedicándose, además de los recitales y conciertos, a reflexionar sobre el estado de la educación al sur de su país natal.

Palabras clave: Latinoamérica, corolario liberal, ideas y proyectos educativos, sujetos de saberes, Louis Moreau Gottschalk.

Abstract

The 1850s and 1860s were characterized by the widespread diffusion of liberal ideals across the political agendas of numerous Latin American nations. The selective incorporation of liberal programs was likewise evident in the educational sphere, manifesting in a range of initiatives, including the expansion of popular education, the extension of schooling for women, the professionalization of teacher training, and the advocacy of educational freedom, compulsory attendance, and tuition-free instruction. In a historical context in which the educational field had yet to achieve full institutional consolidation, reformist ideas and proposals circulated broadly among a variety of intellectual actors. Within this milieu, the present article seeks to examine the meanings and objectives underpinning the educational ideas and interventions of the American composer and pianist Louis Moreau Gottschalk –one of the foremost musical figures in the Americas– who, during the period in question, traveled extensively throughout Latin America. Beyond his renowned performances and concerts, Gottschalk engaged in critical reflection on the conditions of education in the regions south of his native United States.

Keywords: Latin America, liberal corollary, educational ideas and projects, intellectual actors, Louis Moreau Gottschalk.

1. Introdução

Assim, numa trajetória meteórica, rápido e enérgico, num autêntico movimento *alegro con moto*, Gottschalk, consolida duas faces da sua intervenção artística, cultural e educacional na América Latina: o reforço dos valores relacionados à organização social norte-americana e a capilarização de uma ideia pan-americana. No Brasil, última estada da viagem que começara em 1865 quando deixa São Francisco na California em direção ao México, o corolário democrático-liberal encontra adesão na sociedade carioca, dado o enorme sucesso não apenas de seus concertos e recitais, bem como do leque de relações de sociabilidade que estabelece com a elite letrada da capital. Para infortúnio do compositor, esse projeto se encerra com sua morte em dezembro de 1869. No entanto, os valores sociais e culturais e a pedagogia moderna norte-americana ganhariam ainda mais destaque nos anos vindouros na América Latina, do mesmo modo que a ideia do pan-americanismo como arma para as forças políticas interessadas em se afastar da herança cultural relacionada às ex-potências colonizadoras.

O século XIX em boa parte dos países resultantes do esfacelamento do Império espanhol e do fim do Império português nas Américas foi palco de intensas disputas que se espalharam pelos terrenos da cultura, da economia e, sobretudo, da educação. Os embates entre projetos de sociedade se refletiram na organização do ensino, na delimitação dos métodos e materiais para aprendizagem do ensino e da leitura, na definição dos currículos e na concepção de cidadania. A educação tornou-se uma arena onde se confrontavam visões antagônicas de mundo, interesses econômicos divergentes e estratégias de dominação simbólica. A formação dos Estados nacionais após os processos de independência não implicou, de imediato, a universalização do ensino. A prioridade dos governos que se sucederam nas novas repúblicas, mas também no Império do Brasil, foi consolidar o aparato estatal, definir as fronteiras, garantir o monopólio da força, organizar a burocracia e estabilizar a economia. Nesse cenário, a instrução foi tomada como instrumento de controle social, inculcação de normas e valores associados à determinada noção de civilização como mecanismo de formação de elites dirigentes.

Passadas cerca de duas décadas do *boom* dos movimentos independentistas, em países como Argentina, México e Brasil a oposição entre liberais e conservadores, a qual atravessara as lutas que se seguiram até o final da década de 1820, reproduziu-se, além de assuntos relacionados à centralização e descentralização político-administrativa do Estado, à concepção de sociedade, à representação política, também ao papel da educação e ao lugar desta na burocracia estatal. Os conservadores, vinculados, em alguns países da Hispano-américa, à tradição colonial, à propriedade fundiária e a determinadas vertentes do clero católico, viam na instrução um campo reservado à Igreja e à família. Os liberais, representantes de setores, não exclusivamente, mas em boa medida, ligados ao comércio, à exportação e às finanças, estavam mais próximos das tendências de secularização do ensino e seu controle por parte do Estado. Sem dúvida que num espaço geográfico e político tão vasto essas são classificações excessivamente panorâmicas. A fluidez das alianças e a sobreposição de interesses tornavam as fronteiras entre os grupos menos nítidas. Além disso, os próprios comportamentos tradicionalmente vinculados a cada uma das correntes político-ideológicas não se viam reproduzidos na *práxis* política. A posição diante da obrigatoriedade escolar, por exemplo, revelava contradições internas: enquanto alguns liberais rejeitavam a intervenção estatal como princípio, outros reconheciam, e apoiavam, o controle e a fiscalização pelo Estado a partir de uma dimensão centralizadora.

Não sem fluxos e refluxos, a escola paulatinamente se tornava símbolo de progresso, civilização e ordem. Formar cidadãos instruídos era garantir a estabilidade política, o desenvolvimento econômico e a integração da nação. A educação distanciava-se mais de certa conotação como assunto doméstico e inscrevia-se na agenda pública dos estados nacionais. Esse processo é acompanhado por uma série de interrogações, como assinala Martínez Boom e Bustamante Vismara (2014): “Quais as forças que alimentaram o afã ou a urgência do

Estado para impulsioná-la (a escola)? Com que propósitos a inclusão na escola foi uma necessidade? Como se deu a implantação dessas instituições? Como foi financiada?” (p.22, tradução nossa)¹.

Outras perguntas se somam a essas: qual o grau de interdependência entre a formação dos estados nacionais e a organização da instrução, especialmente a elementar? O quanto um conjunto de dispositivos que o aparato estatal chama para si a responsabilidade, como a afirmação da língua, o controle sobre quem poderia abrir escolas, quem poderia ensinar, quais livros utilizados, entre outros, foram fundamentais para a consolidação dos modernos estados independentes? A afirmação da prerrogativa do Estado na delimitação do que concerne à instrução foi intentada por um esforço intenso e persistente de regulamentação, semelhante ao que se observou em outras áreas adstritas à ação administrativa do Estado. No caso brasileiro, a voracidade legiferante do Estado imperial se tornou notória, a ponto do regime político –Império– ter ganho um apodo: “Império das Leis”(Faria Filho, 2006, p.20). A respeito desse papel da legislação, as elites sociais e letreadas percebem já nos primeiros anos da nação independente que o problema da instrução das camadas inferiores era um problema crucial a ser atacado. Aliado ao que foi exercido pela legislação, a crescente preeminência do lugar ocupado pela palavra escrita nas sociedades ocidentais, sobretudo a imprensa – num movimento que se prende a raízes que alcançam o dealbar da Idade Moderna– explica os investimentos realizados pelo Estado imperial brasileiro em prol da disseminação da malha escolar (Mattos, 1987). A propósito, Veiga (2006) chama a atenção para a dupla função que a escola desempenha ao longo de todo o século XIX no Brasil: a de homogeneização cultural e a de distinção social. É o atendimento a essas funções que vai nortear os rumos da escolarização de massas no país. Nota-se, nessa combinação de elementos, uma convergência e imbricação entre três processos: a estruturação do Império em termos político-institucionais, a dotação de personalidade jurídica para o novo ente político por intermédio da elaboração de novas leis e a difusão da escolarização, tanto por ação direta do poder público quanto pelo concurso da iniciativa particular (Faria Filho, 2009).

Para Martínez Boom e Bustamante Vismara (2014) há um personagem central na radicação da escolarização na agenda estatal: o professor de instrução primária. Ele aparece como elemento público, mas não apenas em decorrência de sua nomeação e do caráter “funcional” de sua vinculação com o Estado. Essa faceta pública decorre de sua personificação como significado de escola. Por sua vez, esta toma a forma de corpo do Estado presente na sociedade civil. Porém, essa articulação professor de instrução primária/instituição escolar/Estado não é um modelo rígido das inter-relações entre esses três elementos. Ao investigar as diferenças entre instrução, educação e escola públicas na constituição da jovem nação mexicana, Roldán Vera (2014) assinala que a primeira, no início do século XIX, assumiu o caráter daquilo que era veiculado nas publicações da imprensa pelas elites letreadas:

Essas elites praticavam um tipo de “instrução pública” como leitoras e redatoras das gazetas, sobretudo aquelas que compunham a chamada imprensa “científica”, como o Mercúrio Volante (1772–1773) de José Ignacio Bartolache, as Gazetas de Literatura (1788–1795) de Valdés Murguía e José Antonio Alzate, e o mais tardio Diário do México (1805–1812), que ampliou o espectro dos temas abordados (Rojas, 2003; Lempérière, 2004; apud Roldán Vera, 2014, pp. 66-67, tradução nossa)².

A passagem sugere um princípio de diferenciação entre escola pública voltada ao atendimento das crianças de maneira coletiva nas cidades e instrução de tipo doméstico ministrada por professores nas suas casas. Paralelamente, os estabelecimentos escolares existentes nas cidades podiam figurar financiadas pelos fundos da comunidade ou pelos recursos da Igreja. Assim, no que tangia às escolas, o adjetivo “pública” não era sinônimo de gratuita. Conforme aponta Roldán Vera (2014) “(...) De fato, uma escola de professor particular –chamada ‘escola particular’ ou ‘casa de educação privada’– também podia ser uma ‘escola pública’”³(p. 68, tradução nossa). Até início da década de 1830 o caráter “público” evidenciava mais o franqueamento da escolarização a camadas mais largas da população que sua administração por um ente estatal. A autora identifica a partir desse período a vinculação entre “público” e “gratuito”. Tal vinculação tem suas raízes na aprovação da Lei de 26 de

outubro de 1833 (Ley de Secularización Mexicana de 1833⁴, durante o curto terceiro mandato de Valentín Gómez Farías), no âmbito das reformas liberais que criam a Direção Geral da Instrução Pública. Cria-se a partir de então um fundo público específico para custear a oferta de ensino, o que teria auxiliado a redefinição do significado de público na esfera educacional:

Na lei de 26 de outubro de 1833 apareceu pela primeira vez a expressão “fundos de instrução pública” para se referir a esse repositório centralizado de recursos. (...) Embora a expressão “fundos públicos” já existisse desde o século XVIII para designar os fundos ou bens de uma comunidade específica, a expressão ‘fundos de instrução pública’, referida a um organismo de governo centralizado, começa a transferir o sentido do público — que até então estava relacionado ao povo — para o Estado, ou seja, o aparato estatal em sentido moderno. Assim, se o “público” da educação havia começado sendo concebido como um avanço da educação formal sobre a criação privada, em 1833 a educação pública começava a ser entendida como uma educação dirigida, planejada e financiada pelo Estado (Roldán Vera, 2014, p. 86, tradução nossa).⁵

Com as reformas que se processam a partir de 1830, em que pese tenham sido interrompidas pelo retorno ao poder das forças conservadoras, consolida-se uma mudança de grandes proporções na internalização do sentido de educação pública. Se, entre os anos que precederam a independência até o final da década de 1820 o adjetivo “público” referente à educación havia assumido o sentido de um progresso da educación formal em direção à “criança privada”, com a Lei de 1833 la educación pública começava a ser concebida estritamente como uma educação dirigida, planejada e financiada pelo Estado (Roldán Vera, 2014, p. 86).

Mais ao sul do continente, na Argentina, por volta de meados dos Oitocentos, a construção da ordem liberal atendeu aos interesses de segmentos políticos, intelectuais e de classe em contraposição aos setores populares, à Igreja Católica, aos caudilhos e às correntes保守adoras. Instituições e direitos foram afirmados como expressão de uma concepção moderna e republicana do mundo, no entanto, isso ocorreu à custa da marginalização e da exclusão da maior parte da sociedade. Aos constrangimentos legais à participação política dos cidadãos, somaram-se o controle dos notáveis sobre as candidaturas, a coação exercida pelos poderosos sobre os eleitores e a manipulação dos resultados das próprias eleições, formando, desse modo, um conjunto que imprimia um caráter oligárquico aos regimes políticos forjados no espírito liberal (Caruso y Wehrmeister, 2018). Todavia, a apropriação do modelo liberal e da pedagogia moderna –sua faceta mais visível no terreno educacional– assumiu fisionomia eclética. Um dos ícones latino-americanos de extração liberal-progressista para quem a educação era a chave para o progresso e a civilização, Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), pedagogo, professor, escritor e político argentino, foi responsável por estimular a criação de uma legislação que estabeleceu a educação pública, gratuita e obrigatória, na província de Buenos Aires. Além do esforço legislativo, reforçou o papel dos conselhos escolares locais, incrementando a institucionalidade de componentes da área educacional, como os conselhos escolares locais (Caruso y Wehrmeister, 2018). Entendia que a expansão da oferta escolar primária constituía a pedra de toque da reforma educacional.

O modo como concebia a educação foi em grande medida inspirada nos modelos educacionais que estudou, mas também observou *in loco*, nas viagens que empreendeu aos Estados Unidos e à Europa na década de 1840, bem como no período em que se radicou nos EUA, de 1865 a 1868, imediatamente antes de retornar à Argentina para assumir a presidência da República. Na época em que permaneceu nos EUA, como ministro plenipotenciário do governo de Bartolomé Mitre (1862-1868), conheceu escolas, o método intuitivo e consumiu boa parte da literatura pedagógica que então se produzia, especialmente aquela contida no *American Journal of Education*, periódico dirigido pelo renomado pedagogo estadunidense Henry Barnard.

Às vésperas de se tornar presidente da Argentina, Sarmiento já obtivera reconhecimento como homem de letras, político, homem público e educador. O estatuto alcançado em matéria pedagógica e educacional fez dele uma referência para outros educadores e homens de saberes latino-americanos. Quando, em 1867, José Pedro Varela, futuro reformador da educação uruguaya, chegando aos Estados Unidos depois de uma estada na Europa para estudos, encontra-se com Sarmiento, o uruguaião é profundamente marcado pela ascendência do autor de *Facundo*. Sarmiento ajuda Varela a fim de estabelecer contatos com professores e instituições docentes

norte-americanas, bem como nas leituras que o segundo realiza na república americana do Norte. Juntos, conhecem escolas públicas e privadas, assistem a sessões do Congresso dos EUA, conhecem pedagogos e Sarmiento apresenta a Varela, além de boa parte do periodismo educacional do país, a obra do educador Horace Mann, que será para ambos referência na área. Sarmiento estimula vivamente Varela a concentrar seus esforços para a reforma da instrução do seu país natal. Em resumo, Sarmiento introduz Varela naquele que considerava o sistema educacional de ensino que deveria servir de modelo às nações sul-americanas. Varela retorna ao Uruguai em 1868, no mesmo navio de Sarmiento e, em 1876, ao empreender a até àquela altura a mais importante reforma da instrução no Uruguai, tentará adaptar boa parte do que estudou e conheceu nos EUA, tendo por importante interlocutor Domingo Faustino Sarmiento, que não apenas ciceroneou o colega hispano-americano, bem como continuou se correspondendo com ele após os respectivos retornos à América do Sul. Em ambos observaremos a busca pelo aprimoramento administrativo, pela gestão mais eficaz dos recursos, pelo reconhecimento das singularidades regionais no momento da introdução de novas políticas educativas, embora não tenham sido reconhecidos genuinamente como políticos descentralizadores, traço marcante da administração dos Estados Unidos. Em um como em outro, o tema educacional aparece fortemente relacionado a certa concepção de civilização, a qual atrela em boa medida o aprimoramento moral e material da sociedade à organização mais racional da malha educacional. Tais valores, frequentemente associados ao tipo de pedagogia e educação genericamente de matriz estadunidense circularam ao sul do Rio Grande pelo trânsito dos livros, periódicos, materiais e pessoas. Nas seções seguintes deste estudo intentar-se-á sopesar os sentidos e propósitos das noções e intervenções no terreno educacional do pianista e compositor Louis Moreau Gottschalk, à luz do que se entendia por pedagogia e educação norte-americana.

2. As viagens pelo continente americano de um virtuose do piano

Louis Moreau Gottschalk, nascido em 8 de maio de 1829 em Nova Orleães, Luisiana, possuía, pelo lado materno, descendência francesa, filho de Marie-Aimée de Bruslé, integrante da elite *creole* do sul dos EUA. Pelo lado paterno, o *virtuose* do piano era filho do comerciante inglês de ascendência judaica alemã Edward Gottschalk, o qual emigrou para o continente americano no início dos anos 1820.

Gottschalk teria se favorecido, no juízo feito por muitos de seus biógrafos, da variedade e riqueza cultural de Nova Orleães, ponto de convergência de populações e culturas de origem francesa, espanhola, da hispano-américa, britânica, do Caribe e de diversas regiões da África. Além de exímio intérprete, ele começou a compor cedo, transpondo para o idioma erudito temas tirados do folclore de seu estado natal e das Antilhas. Dono de um temperamento romântico, “espécie de contrapartida musical do atormentado escritor Edgar Allan Poe” (Muggiati, 1985, p. 2), foi pioneiro em seu país a trilhar as veredas do nacionalismo romântico, antes mesmo que o compositor tcheco Dvóřák apontasse esse rumo para os demais compositores estadunidenses. Em que pesce o tom fantasioso de muito o que se escreveu sobre Gottschalk –em parte isto devido ao próprio músico e aos relatos de sua irmã Clara, quem organiza e prefacia o texto de cunho autobiográfico *Notes of a pianist*– a música entoada em sua cidade natal teria desempenhado um papel relevante no interesse de Gottschalk pelas expressões musicais “tradicionais” ouvidas e praticadas no sul dos EUA e Caribe (Frish, 2013).

Demonstrando aptidão musical em idade bastante tenra, Gottschalk é enviado com somente 12 anos de idade para Paris, centro da música e cultura mundiais de então, para aperfeiçoar sua educação musical. Lá conhece Berlioz e Chopin, tendo recebido avaliações elogiosas desses dois grandes expoentes da música romântica oitocentista (Starr, 2006). De volta aos EUA em 1853, Gottschalk, em que pese tenha auferido uma recepção positiva por parte do público e de alguns críticos do país –o que gerou uma publicação elogiosa a seu respeito no New York Times (edição de 20 de fevereiro de 1853), com dizeres do tipo: “*Quando Gottschalk tocava, parecia que mais de uma pessoa estava ao teclado*” (Delbos, 2014, s/p, tradução nossa)⁶, teve sua música contestada pelos “guardiões do gosto musical estadunidense” (Delbos, 2014, s/p, tradução nossa), exatamente pela estética do compositor sulista fugir aos modelos musicais alemães, canônicos nos EUA naqueles meados

do século XIX. Para John Sullivan Dwight, editor e crítico musical “a música era simbolizada pelas sinfonias de titãs como Beethoven, Haydn ou Mozart, alguns compositores que raramente eram tocados por Gottschalk, que era mais conhecido por tocar sua própria composição” (Delbos, 2014, s/p, tradução nossa)⁷. Entre tais expertos musicais havia a suspeita de que o músico de Nova Orleães não era um músico verdadeiramente clássico. Por outro lado, sua música era considerada “*too learned*”, isto é, muito sofisticada para o então público americano. A “ultrapassagem” da oposição entre uma visão estereotipada do que era música clássica face às formas musicais tidas como próprias dos círculos populares representou um traço distintivo de sua experiência musical. A incorporação de elementos de “tradições” musicais populares da Luisiana e do Caribe resultaram em algumas das suas principais composições: Souvenir de Porto Rico, Marche des Gibaros (1857); The Union, Paráfrase Concert Paraphrase (1862); e Lar, Doce Lar (1862).

De fato, Gottschalk desenvolve um acurado interesse pelas culturas musicais do continente americano, as quais são incorporadas em sua música e o levam a empreender viagens para os países da América Central, do Sul e Caribe. Aliás, depois de deixar Nova Orleães aos 12 anos para estudar em Paris, ele nunca mais se estabelece de modo permanente em sua cidade atual, mantendo uma agenda assaz movimentada entre concertos e turnês. Como dá a entender num apontamento de seu diário: “(...) minha casa fica em algum lugar entre o vagão de bagagense o último vagão do trem. [...] Os condutores me cumprimentam como se eu fosse um dos funcionários”⁸(Gottschalk, 1881, p. 271, tradução nossa). Depois de circular pela Europa (Espanha, Suíça e França), Cuba e EUA, ele retorna à ilha caribenha para um péríodo de 5 anos (1857-1862), o qual se estende por outras ilhas antilhanas, incluindo aí as Ilhas Virgens Americanas, Porto Rico, Jamaica, Barbados, Trinidad y Tobago, Guiana, Martinica e Guadalupe.

Três anos depois, em 1865, o músico estadunidense parte para uma turnê na América do Sul, a qual inclui Peru, Chile, Argentina, Uruguai e Brasil. Seu diário constitui, inclusive, uma fonte instigante para se acercar dos acontecimentos e, ainda mais, da atmosfera vivida pelos lugares em que transitou e manteve estadia durante as décadas de 1840 a 1860. Os relatos do pianista a respeito das turbulências políticas e sociais que agitaram o Peru e o Chile entre finais de 1865 e início de 1866 vão contrastar, em boa medida, com a relativa estabilidade política que encontrou no Rio de Janeiro em 1869, em que pese o envolvimento brasileiro na Guerra do Paraguai. A partida do compositor para a América do Sul tem sido explicada também em parte por um episódio ocorrido em São Francisco, Califórnia, em setembro de 1865 (Starr, 2006), no qual ele é acusado, junto a um conhecido de nome não identificado, de se encontrar em uma estrada deserta com duas jovens desacompanhadas. Conquanto houvesse a intenção de seguir viagem para a América do Sul antes desse incidente, atestado pela reserva de passagens em navio e pelo agendamento de um concerto de despedida de São Francisco, a acusação – rechaçada veemente por ele – acelerou sua saída dos EUA e, furtivamente, com o uso de um pseudônimo, deixou o país rumo ao Panamá.

Após breve parada no México, nosso personagem chega ao Panamá, onde realiza um concerto, seguindo imediatamente para Lima, no Peru. Nos próximos três anos e meio o compositor estadunidense colecionará sucessos, ampliando seu reconhecimento internacional na América andina e platina. Em abril de 1869 deixa o porto de Buenos Aires com direção ao Rio de Janeiro. Inicialmente pretendia permanecer pouco tempo na capital do Império do Brasil, já que negociava com um produtor de seu país natal uma série de concertos em Nova York. Porém, circunstâncias favoráveis convenceram-no a permanecer em território brasileiro por um período muito maior. Este acabou sendo seu último porto.

3.Um pan-americano *avant la lettre*? Louis Moreau Gottschalk e a reforma social e educacional da América Latina

Embora Gottschalk não tenha sido um educador formal, seu péríodo pelo Caribe, América Central e América do Sul, ao contrastar a precariedade material e as variadas dificuldades de acesso à cultura letrada

nessas plagas, infundiu no pianista norte-americano o interesse pela compreensão das insuficiências educacionais aí existentes. A partir de suas viagens pelo continente americano, ele desenvolveu uma visão educativa que se entrelaça com os debates sobre reformas do ensino, educação popular e formação de professores. Nessas viagens ele registrou observações sobre escolas, professores, estudantes e práticas educativas. Em seu trânsito por Cuba, Porto Rico, Peru, Chile, Argentina, Uruguai e Brasil estabeleceu contato direto com assuntos relacionados à instrução. As fontes consultadas indicam que atuou como um educador informal, defensor da expansão do acesso à instrução e, simultaneamente, entusiasta da valorização dos saberes locais.

Num primeiro plano, flagramo-lo se posicionando contra a mimetização de currículos importados da Europa. Ele defendia uma educação mais flexível, capaz de dialogar com as culturas autóctones. Em suas cartas, o músico critica o formalismo das escolas que ignoravam os saberes afrodescendentes, indígenas e mestiços. No Brasil, por exemplo, envolveu-se com círculos intelectuais e políticos que discutiam a reforma do ensino público. A observação acerca da incúria da cultura e da educação levou-o, inclusive, a contribuir financeiramente em prol de algumas instituições. Starr (1995) relata que por ocasião da morte do pianista, a preocupação do compositor fica patente:

No cemitério reuniu-se a maior multidão de todas. Representantes de sociedades benéficas às quais o norte-americano havia contribuído com dinheiro estavam nas primeiras fileiras dos enlutados. Todos acompanhavam com atenção os elogios eloquentes proferidos pelo erudito Dr. Achille Verejão e pelo Prof. Antonio Cardoso de Menezes. Ambos ofereceram testemunhos não apenas sobre a arte de Gottschalk, mas também sobre sua generosidade para com instituições educacionais e culturais da capital brasileira. Além disso, o Dr. Verejão elogiou o compositor por ter defendido um novo ideal pan-americano. “Ele era um americano”, proclamou o doutor, e desde as Montanhas Brancas de New Hampshire até a Amazônia, ele havia celebrado “a grandeza das Américas.”⁹(p. 4, tradução nossa)

Não foram raras as manifestações a propósito da educação das camadas populares, não apenas por intermédio de doações pecuniárias, mas via concurso de sua própria arte. Nos países da América do Sul ele não se limitou às salas de concerto, apresentando-se em praças, igrejas, escolas comunitárias e até em ambientes rurais. Em Cuba, por sua vez, organizou concertos gratuitos para trabalhadores e escravos, muitas vezes explicando as peças que tocava e incentivando a participação ativa do público. Ao valorizar os ritmos afro-cubanos e integrá-los à sua música, Gottschalk supunha esses saberes populares legítimos e dignos de reconhecimento. No Brasil, sua relação com músicos populares foi intensa, abarcando encontros com tocadores de choro, cantadores nordestinos e percussionistas (Starr, 1995). O compositor de *Souvenir de Porto Rico* não apenas aprendia com eles, mas também os estimulava a desenvolver suas habilidades, oferecendo conselhos, instrumentos e oportunidades de apresentação.

Em suas cartas e diários, lamenta a falta de acesso à educação para os pobres. Em *Notes of a Pianist*, demonstra atenção às reformas educacionais em curso nos países que visita. Em Cuba, por exemplo, ele observa com ironia o esforço das autoridades em “civilizar” (Gottschalk, 1881, p. 105) a população por meio de escolas que reproduzem modelos europeus, mas que ignoram as realidades locais. A educação popular é um dos temas mais recorrentes nos seus diários. Ele se interessa pelas práticas educativas que ocorrem fora das instituições formais, nas ruas, nas festas, nas rodas de música. Em Lima, participa de uma celebração popular e observa como as danças e cantos funcionam como formas de transmissão de saberes. No Brasil, encanta-se com os cantadores nordestinos e os mestres de capoeira, que ensinam por meio da oralidade, da performance e da ancestralidade.

Esse modo de se relacionar com as autoridades, intelectuais e pessoas comuns faz de Gottschalk, conforme Starr (1995), um educador intercultural, que acreditava na troca de saberes entre culturas. Essa denominada interculturalidade era vista quando o pianista amalgamava seu conhecimento e estética musicais, hauridos numa sólida formação obtida na juventude nos anos que passara na Europa, com elementos haitianos, cubanos e brasileiros em suas composições. O caráter pedagógico se via presente em suas apresentações, quando explicava a origem das peças, os instrumentos típicos e os contextos sociais. A fusão dos componentes musicais

era acompanhada de outra combinação. Em Lima, no Peru, exorta as autoridades a incluir a música e as artes no currículo escolar, não como ornamento, mas como instrumento de formação ética e estética (Starr, 1995).

Embora não tenha atuado diretamente na formação docente, seus escritos revelam uma preocupação com os professores e com os métodos de ensino. Em Buenos Aires, visita uma escola normal e observa: “Os futuros mestres aprendem a repetir, mas não a escutar. Falta-lhes poesia.”¹⁰ (Gottschalk, 1881, p 466, tradução nossa). No Brasil, ele propõe que os professores sejam também artistas, capazes de integrar a cultura local ao processo de ensino.

Muitas dessas concepções emergem antes de 1860, porém, parece haver um ponto de inflexão com a deflagração da Guerra Civil nos Estados Unidos (1860-1865) e com o empreendimento das viagens à América do Sul depois de 1862. Em relação ao seu país, poderia ser classificado como um nacionalista, eventualmente até patriota fervoroso, porém, longe de uma adesão irracional. Esse aspecto aparece em algumas passagens de suas missivas, carregadas de avaliação mordaz em relação aos anglo-saxões, os quais, para ele, “como raça, carecem do elemento pensativo tão indispensável nas artes”¹¹ (*La France musicale and later for L'art musical*, 1853, p. 76, apud Starr, 2006, p. xi, tradução nossa). Conquanto sulista, apoiou a União na Guerra de Secessão. Conforme Starr (2006), “não tinha dúvidas quanto ao destino continental da América”¹² (p. xiv, tradução nossa). Ao mesmo tempo, possuía apenas um conhecimento superficial da Constituição americana e demonstrava pouco interesse pelas instituições de governo dos Estados Unidos. Em vez disso, seu patriotismo estava focado na vitalidade da economia americana e nos próprios americanos como solucionadores de problemas práticos e empreendedores. Essas mesmas qualidades, aos olhos de Gottschalk, davam à cultura popular americana uma qualidade rude e elementar, “dominada por uma preocupação primordial com o dinheiro e, na pior das hipóteses, grosseira e vulgar”¹³ (Starr, 2006, p. xiv-xv, tradução nossa). No entanto, elas também explicavam o vigor da vida cultural emergente da América, as ambições de seus capitalistas e o entusiasmo dos americanos em dotar as cidades que surgiam na fronteira oeste com casas de ópera, bibliotecas e liceus, “de cujos pódios palestrantes itinerantes espalhavam o esclarecimento para todos e para qualquer um”¹⁴ (Starr, 2006, p. xv, tradução nossa). Gottschalk, um católico praticante, traço que herdara do lado materno da família, possuía aversão ao puritanismo mais radical. No entanto, suas opiniões se alteraram com o tempo. Na América do Sul, ele testemunhou o que considerava a total ausência de tal mentalidade cívica, o que era evidente para ele na completa negligência da educação e de outras esferas da vida cultural e intelectual. Além disso, ele observou ali o que percebia como a abismal ignorância do clero católico. A alternativa que encontrou para enfrentar esses problemas consistiu “em aplicar grandes doses da própria inclinação americana a fim de elevar a situação social”¹⁵ (Starr, 2006, p. xv, tradução nossa) das populações com que se deparou, além de buscar deliberadamente demonstrar uma conduta perfeccionista, a mesma que anos antes havia visto anteriormente com tanto ceticismo.

Gottschalk evoluiu para um otimista em uma era otimista. A América tinha problemas em abundância, mas para cada problema havia um meio de resolvê-lo. E o instrumento mais grandioso de todos para promover o progresso humano e o aprimoramento cultural era a educação. Durante a Guerra Civil, Moreau Gottschalk tornou-se um fervoroso defensor da educação democrática como uma espécie de cura universal social e cultural. Seu novo interesse pela educação o levou a visitar muitas escolas.

(...) Graças à educação democrática nos Estados Unidos, ele acreditava que os americanos de todas as classes estavam começando a respeitar o conhecimento. Ele observou os inúmeros passageiros de trem lendo *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, em tradução.

(...) A educação, ele concluiu, era a essência da democracia americana¹⁶ (Starr, 1995, pp. 365-366, tradução nossa).

Quando das viagens e apresentações pela América do Sul, as impressões que Gottschalk registra em seus cadernos dão conta de “uma revolução no Peru e guerras sangrentas no Paraguai, juntamente com reflexões

cada vez mais sombrias sobre política e cultura nos estados independentes de língua espanhola”¹⁷(Starr, 2006, pp. xiii-xiv, tradução nossa), o que permite sopesar o tipo de atualização que realiza a respeito das matrizes culturais do seu país de origem. Paulatinamente vai encontrando desaguadouro para suas anotações de viagem. Profundamente impressionado com o estado da cultura e da educação no hemisfério sul da América, Gottschalk agrupa às suas intervenções na cena pública o signo distintivo de reformador educacional (Starr, 2006, p. xiv).

Uma das marcas mais evidentes desse signo se deu em sua estada no Peru, em 1865. O pianista, homem letrado, converte-se num ativo defensor da educação pública gratuita. Ao contribuir com 150 pesos para uma escola gratuita em Lima destinada a jovens pobres, ele se dirigiu ao diretor com as seguintes palavras:

Espalhar a luz da educação por todas as classes aqui é uma obra de patriotismo e caridade que contribui efetivamente para a prosperidade e felicidade da nação.

Como filho da grande república dos Estados Unidos do Norte, tenho, como todos os meus compatriotas, um verdadeiro interesse por tudo o que se relaciona ao futuro de seus irmãos mais jovens na América do Sul. Por mais modesta que seja minha oferta, considere-a como prova da minha boa vontade para com a escola que você fundou¹⁸. (*El Mercurio* [Santiago], 16 de dezembro de 1865, apud Starr, 1995, p. 389, tradução nossa).

O impacto dos concertos em Lima e seus esforços em prol da educação pública deixaram em segundo plano o conflito entre sua tendência radicalmente liberal e os acentos conservadores da parcela da elite limense que o recebeu. Os críticos consideraram suas novas obras “sublimes” e “verdadeiros retratos da vida” (Starr, 1995, p. 390). Mal chegado a Santiago, no Chile, ainda em 1865, estabeleceu contato com pessoas envolvidas na promoção da educação. Ele dedicou os lucros de um concerto no Teatro Municipal da cidade a uma Sociedade de Educação Primária. A arrecadação de fundos foi vultosa. O sucesso da iniciativa estimulou-o a incrementar sua contribuição à causa da instrução no Chile: ofereceu um grande concerto beneficente e pediu ao conselho municipal que dividisse os lucros entre instituições filantrópicas confiáveis. Além deste, realizou também concertos benéficos para três escolas secundárias católicas, uma delas francesa. Ato contínuo, várias instituições filantrópicas da cidade queriam contar com o apoio do compositor norte-americano.

4. Conclusões

Para terminar, registra-se o envolvimento de Gottschalk com a educação no Uruguai. Na época em que compunha a sinfonia *À Montevideo!*, envolveu-se em um importante projeto de reforma educacional no país platino. Dois jovens intelectuais do país, Carlos Ramírez e José Pedro Varela, haviam retornado recentemente dos Estados Unidos e, como ele, estavam convencidos de que a educação popular era a chave para a transformação dos países da região. O compositor estadunidense já havia apoiado a Sociedade local para a Educação de Órfãos e àquela altura se engajava com entusiasmo no projeto de Ramírez e Varela para expandir a educação popular. Em conexão com o trabalho dessa sociedade, ele proferiu diversos discursos públicos e tornou-se seu primeiro doador ao organizar um grande concerto beneficente em sua homenagem. Ao apoiar Ramírez e Varela, Gottschalk seguia a mesma senda da promoção de reformas educacionais como as que o já presidente argentino Domingo Faustino Sarmiento principiara a imprimir na Argentina, as quais também se baseavam em um estudo cuidadoso do sistema educacional dos Estados Unidos. Em uma carta a Ramírez, escreveu sobre a educação popular como um tema de interesse vital para o progresso das novas nações americanas.

Os favorecidos pela fortuna sempre podem se educar em qualquer país. É por essa razão que os fundadores da América não se preocuparam com o elemento aristocrático da sociedade, mas sim com os estratos mais baixos da grande massa do povo, que eles se esforçaram para iluminar, compreendendo que a educação não deveria ser um privilégio, mas algo que pertence a todos, tanto quanto o ar que respiramos. Por mais grandiosos que sejam Prescott, Longfellow, Everett, Bancroft e muitos

outros, esses nobres personagens são menos notáveis do que o esclarecimento do conjunto coletivo – “o povo”!¹⁹(*El Siglo*²⁰, 9 de outubro de 1868 apud Hensel, 1870, p. 166, tradução nossa).

O apoio de Gottschalk à educação pública e a uma forma de governo republicana não terminou com sua participação na sociedade de Ramírez e Varela. Ele também ofereceu seu apoio ao Comité Democrático Ibérico de Luis Ricardo Fors, que promovia a causa do governo republicano e da educação popular na Espanha. Os esforços de Gottschalk para transplantar o sistema de educação pública gratuita dos Estados Unidos para as terras do Rio da Prata foram amplamente elogiados e explicam a lógica programática por trás da inserção de *Hail, Columbia!* e *Yankee Doodle* na seção final de sua sinfonia *À Montevideo*.

Assim, numa trajetória meteórica, rápido e enérgico, num autêntico movimento *alegro con moto*, Gottschalk, consolida duas faces da sua intervenção artística, cultural e educacional na América Latina: o reforço dos valores relacionados à organização social norte-americana e a capilarização de uma ideia pan-americana. No Brasil, última estada da viagem que começara em 1865 quando deixa São Francisco na Califórnia em direção ao México, o corolário democrático-liberal encontra adesão na sociedade carioca, dado o enorme sucesso não apenas de seus concertos e recitais, bem como do leque de relações de sociabilidade que estabelece com a elite letreada da capital. Para infortúnio do compositor, esse projeto se encerra com sua morte em dezembro de 1869. No entanto, os valores sociais e culturais e a pedagogia moderna norte-americana ganhariam ainda mais destaque nos anos vindouros na América Latina, do mesmo modo que a ideia do pan-americanismo como arma para as forças políticas interessadas em se afastar da herança cultural relacionada às ex-potências colonizadoras.

Referências Bibliográficas

- Caruso, M., y Wehrmeister, M. R. (2018). Significados divergentes de lo “popular”: Sarmiento, Sastre y sus aliados en la educación primaria de Buenos Aires durante el período temprano liberal (1852–1872). *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 423-465.
- Delbos, J-B. (2014). *Musical unknown America: Gottschalk (1829-1869). Louis Moreau gottschalk, pianiste itinérante*. URL: <http://www.gottschalk.fr/index.php/fr>.
- Faria Filho, L. M. de (2009). Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império. En T. M. Vago et al. (Orgs.), *Intelectuais e escola pública no Brasil: Séculos XIX e XX* (pp. 19-46). Belo Horizonte, Brasil: Mazza Edições.
- Frisch, W. (2013). *Music in the nineteenth century*. New York, Estados Unidos: Norton.
- Gottschalk, L. M. (1881). *Notes of a pianist*. Filadelfia, Estados Unidos: J. B. Lippincott.
- Hensel, O. (1870). *Life and Letters of Louis Moreau Gottschalk*. Boston, Estados Unidos: Oliver Ditson and Company.
- Louis Moreau Gottschalk, pianiste itinérante*. (2025). Acessado em 2 de setembro de 2025, de <http://www.gottschalk.fr/index.php/fr/>
- Martínez Boom, A., y Bustamante Vismara, J. M. L. (2014). Un tema con variaciones. En A. Martínez Boom & J. M. L. Bustamante Vismara (Comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina: Historias de un acontecimiento, siglos XVIII–XIX* (pp. 21–30). Buenos Aires, Argentina: Prometeo; Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mattos, I. R. (1987). *O tempo saquarema: A formação do Estado Imperial*. São Paulo, Brasil: Hucitec/INL.
- Muggiati, R. (1985). Texto de apresentação. En L. M. Gottschalk, *Grande fantasia triunfal sobre o Hino Nacional Brasileiro* [CD]. Rio de Janeiro, Brasil: Cid Entertainment.
- Starr, F. (1995). *Bamboula! The life and times of Louis Moreau Gottschalk*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Starr, F. (2006). Foreword. En L. M. Gottschalk, *Notes of a pianist: The chronicles of a New Orleans music legend* (pp. ix–xvii). Princeton, Estados Unidos: Princeton University.
- Veiga, C. G. (2006). Educação e identidade nacional no século XIX. En H. H. P. Rocha (Org.), *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira* (Vol. 1, pp. 113–138). Bragança Paulista, Brasil: Editora Universitária São Francisco.
- Vera, E. R. (2014). Instrucción pública, educación pública y escuela pública: Tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana (1780–1833). En A. Martínez Boom y J. M. L. Bustamante Vismara (Comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina: Historias de un acontecimiento (siglos XVIII–XIX)* (pp. 61–92). Buenos Aires, Argentina: Prometeo; Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Notas

1 “¿Cuáles fueron las fuerzas que alimentaron el afán o la urgencia del Estado por impulsarla? ¿Con qué propósitos la inclusión en la escuela fue una necesidad? ¿Cómo se desenvolvió la radicación de estas instituciones? ¿A través de qué financiamientos?” (Martínez Boom y Bustamante Vismara, 2014, p.22).

2 Estas élites practicaban un tipo de “instrucción pública” como lectoras y redactoras de las gacetas, sobre todo las que conformaban la llamada prensa “científica” como el Mercurio Volante (1772-1773) de José Ignacio Bartolache y las Gacetas de Literatura (1788-1795) de Valdés Murguía y José Antonio Alzate, y el más tardío Diario de México

(1805-1812) que amplió el espectro de los temas tratados (Rojas, 2003; Lempériere, 2004 en Vera, 2014, pp. 66-67).

3 “De hecho, una escuela de maestro particular – llamada ‘escuela particular’ o ‘casa de educación privada’– también podía ser ‘escuela pública’” (Roldán Vera, 2014, p. 68).

4 A Lei de 26 de outubro 1833 foi promulgada no conjunto de outros dispositivos legais impulsionados pelo Partido Liberal mexicano, os quais almejavam afirmar o poder do Estado sobre a sociedade civil, notadamente as instituições religiosas (Roldan Vera, 2014)

5 “En la ley del 26 de octubre de 1833 apareció por primera vez la expresión ‘fondos de instrucción pública’ para referirse a ese repositorio centralizado de recursos. (...) Si bien la expresión ‘fondos públicos’ ya existía desde el siglo XVIII para designar los fondos o bienes de una comunidad concreta, la expresión ‘fondos de instrucción pública’ referida a un organismo de gobierno centralizado, comienza a trasladar el sentido de lo público, que hasta entonces había estado referido al pueblo, al Estado -es decir, el aparato estatal en sentido moderno. Así, si lo ‘público’ de la educación había empezado siendo conceptualizado como un avance de la educación formal sobre la crianza privada, para 1833 la educación pública se estaba empezando a concebir como una educación dirigida, planeada y financiada por el estado” (Roldán Vera, 2014, p. 86)

6 “When Gottschalk played, it sounded as if more than one person were at the keyboard.” *New York Times. A mere pianist.* Nova Iorque, 20 de fevereiro de 1853, p. 6; apud Delbos, J.-B. (2014). *Musical unknown America: Gottschalk (1829-1869).* In: Louis Moreau Gottschalk. Acesso em: 02 de setembro de 2025.

7 “(...) music was symbolized by the symphonies of titans such as Beethoven, Haydn or Mozart – some composers who were very rarely played by Gottschalk who was well-known for playing his own composition instead.” Delbos, J.-B.(2014). *Musical unknown America: Gottschalk (1829-1869).* In: Louis Moreau Gottschalk. Acesso em: 02 de setembro de 2025.

8 “My home is somewhere between the baggage car and the last car of the train. [...] The conductors salute me as one of the employees” (Gottschalk, 1881, p. 271).

9 At the cemetery assembled the largest crowd of all. Representatives of benevolent societies to which the North American had contributed money stood in the front ranks of mourners. All eagerly followed the florid eulogies delivered by the learned Dr. Achille Verejão and Professor Antonio Cardoso de Manezes. Both offered testimonials not only to Gottschalk’s artistry but also to his generosity toward educational and cultural institutions in the Brazilian capital. In addition, Dr. Verejão praised the composer for having championed a new Pan-American ideal. “He was an American,” the doctor declaimed, and from the White Mountains of New Hampshire to the Amazon had celebrated “the grandeur of the Americas”. (Starr, 1995, p.22)

10 The future teachers learn to repeat, but not to listen. They lack poetry. (Gottschalk, 1881, p 466).

11 (...) as a race lack the pensive element so indispensable in the arts. (*La France musicale* and later for *L'art musical*, 1853, p. 76, apud Starr, 2006, p. xi)

12 (...) he had no doubts as to America’s continental destiny. (Starr, 2006 p. xiv)

13 (...) dominated by an overriding concern for money and, at its worst, coarse and vulgar. (Starr, 2006, p. xiv-xv).

14 (...) from whose podiums touring lecturers spread enlightenment to all and sundry. (Starr, 2006, p. xv).

15 (...) to apply large doses of the very American penchant for social uplift. (Starr, 2006, p. xv).

16 (...) Gottschalk evolved into an optimist in an optimistic age. America had problems galore, but for every problem there was a means to solve it. And the grandest instrument of all for effecting human betterment and cultural uplift was education. During the Civil War, Moreau Gottschalk became an ardent proponent of democratic education as a kind of social and cultural cure-all. His new interest in education took him to many schools (Starr, 1995, pp. 365-366).

(...) Gottschalk evolved into an optimist in an optimistic age. America had problems galore, but for every problem there was a means to solve it. And the grandest instrument of all for effecting human betterment and cultural uplift was education. During the Civil War, Moreau Gottschalk became an ardent proponent of democratic education as a kind of social and cultural cure-all. His new interest in education took him to many schools (Starr, 1995, pp. 365-366).

(...) Thanks to democratic education in the United States, he believed, Americans of all ranks were coming to respect learning. He noted the countless train passengers reading Victor Hugo’s *Les Misérables* in translation. (Starr, 1995, pp. 365-366).

- (...) Education, he concluded, was the essence of American democracy. (Starr, 1995, pp. 365-366).
- 17 (...) a revolution in Peru and bloody wars in Paraguay, along with his increasingly dyspeptic ruminations on politics and culture in the independent Spanish states. (Starr, 2006, pp. xiii-xiv).
- 18 To spread the light of education through all classes here is a work of patriotism and charity that contributes effectively to the prosperity and happiness of the nation. As a son of the great republic of the United States of the North, I have, like all my compatriots, a real interest in all that is related to the future of its younger brothers in South America. As modest as my offering may be, consider it as evidence of my good will toward the school you have founded." (Starr, 1995, p. 389)
- 19 Those favored by fortune can always educate themselves in any country. It is for that reason that America's founders did not concern themselves with the aristocratic element of society, but rather with the lowest ranks of the great mass of people, whom they struggled to enlighten, comprehending that education ought not to be a privilege, but something which belongs to all, as much as the air we breathe.... However great Prescott, Longfellow, Everett, Bancroft, and many others may be, these noble characters are less noteworthy than the enlightenment of the collective Whole – the "people!". (El Siglo, 9 de outubro de 1868 apud Hensel, 1870, p. 166).
- 20 El Siglo foi um periódico fundado em 1863 em Montevideu/Uruguai.