

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

UMA NOÇÃO DE ARQUIVO: POR UMA GENEALOGIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO SÉCULO XIX

Alexandre Ribeiro e Silva

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

alexandreri@usp.br

RESUMO

Este artigo pretende apresentar alguns aspectos teórico-metodológicos da pesquisa de doutorado, ora em andamento, cujo objetivo é problematizar a circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública no século XIX. Divide-se em duas partes; na primeira, expõem-se brevemente as noções de arquivo e genealogia na perspectiva procedimental de Michel Foucault, encaradas aqui como uma forma de problematizar o tratamento dado ao objeto de pesquisa por determinados trabalhos presentes na historiografia educacional brasileira. Em seguida, essas pesquisas são apresentadas, no intuito de formar, a partir delas, um arquivo temático sobre as relações entre a política educacional brasileira do século XIX e os modelos estrangeiros então mobilizados. Nas considerações finais, o viés foucaultiano do procedimento arquivístico, em combinação com o trabalho arqueogenealógico, é apontado como possibilidade profícua para rever a tese da origem das políticas educacionais brasileiras do século XIX.

Palavras-chave: Arquivo. Genealogia. Políticas educacionais no século XIX.

Introdução

Este artigo pretende apresentar alguns aspectos teórico-metodológicos da pesquisa de doutorado¹, ora em andamento, cujo objetivo é problematizar a circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública no século XIX. Para tanto, debruça-se sobre três legislações produzidas na primeira metade da década de 1850: o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, promulgado na Província do Maranhão; o Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, mais conhecido como

¹ A pesquisa conta com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, por meio de bolsa de doutorado (Processo FAPESP n. 2020/11928-8), vinculada ao Projeto Temático “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)” (Processo FAPESP 2018/26699-4).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Reforma Couto Ferraz, na cidade do Rio de Janeiro – então Município da Corte e sede do governo imperial –; e a Lei Falloux, decretada em 15 de março de 1850, reestruturando o ensino na França.

Este texto divide-se em duas partes; na primeira, expõem-se brevemente as noções de arquivo e genealogia na perspectiva procedimental de Michel Foucault, encaradas aqui como uma forma de problematizar o tratamento dado ao objeto de pesquisa por determinados trabalhos presentes na historiografia educacional brasileira. Em seguida, essas pesquisas são apresentadas, no intuito de formar, a partir delas, um arquivo temático sobre as relações entre a política educacional brasileira do século XIX e os modelos estrangeiros então mobilizados.

Arquivo e genealogia em Foucault: contribuições para a pesquisa em história da educação

O arquivo pode ser tudo e, ao mesmo tempo, não é nada. Tudo, uma vez que o gesto primeiro, cortes práticos, constitui-se forçosamente em meio à diversidade de fontes. Nada, pois não em si mesmo não significa nada e seu sentido depende de um segundo gesto, cortes intelectuais, que vão pouco a pouco conferindo-lhe significado – um significado nunca perene, mas inconstante, fugaz, como as vidas que diz e que nele se dizem.

Para o gesto primeiro, a pesquisa com o arquivo a partir de uma perspectiva de procedimento foucaultiano conduz necessariamente a um não saber. A noção de arquivo em Foucault, ao que parece, lança dúvidas em relação a tal ideia e insere algo de imprevisível e inimaginado. É preciso, pois, desconfiar das hipóteses previamente estabelecidas e das fontes eleitas quando da elaboração de uma proposta de pesquisa.

O gesto prático é o gesto de cortar, editar, desmontar, montar, com uma vaga intuição de que dali resultará algo. É ao trabalho com fontes disparatadas que Foucault convoca, para que se saia de um certo conforto. Enfrentar o arquivo deve ser sentir-se desconfortável, um tanto perdido, um tanto sozinho. E, paradoxalmente, não sozinho.

Solitário por entre os registros com que trabalha, o pesquisador encontra a companhia daqueles que, protagonistas ou não, célebres ou infames, participaram da

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

produção do mundo como o conhecemos hoje. Essa confusão de vozes pretéritas, gritadas ou sussurradas, meio escritas, meio apagadas, compõem um imenso arquivo possível. Chega o momento em que é necessário organizá-lo, realizar os cortes em meio a uma infinidade de matérias, e, então, monta-se um arquivo de fato. Uma expressão não do que o pesquisador planejava dizer sobre o assunto ao qual se apegava, mas daquilo que foi possível chegar até ele e o que lhe foi possível encontrar, tateando por aí.

Tanto mais diversos os acontecimentos, mais diversos os vestígios que deixam para trás. Tanto mais intenso o sofrimento, mais dele se diz. Mas o que vale a pena ser dito? Ou, antes: o que se acredita valer a pena ser dito? Sim, o não dito também significa algo para aquela sociedade que o sufocou. O arquivo, portanto, é marcado não só por presenças, mas também por faltas: vestígios, vidas, pedaços, sentimentos. Muito não pode ser dito por aqueles que já morreram. Suas palavras podem não estar nos arquivos, mas ainda assim, não deixam de gritar.

Portanto, o arquivo é tudo, mesmo aquilo que lhe falta. Cabe a quem lida com ele fazer os cortes necessários, na hora e no lugar certos. Encontrar-se. Porém, para tanto, é necessário inicialmente se perder; impregnar-se, como diria Arlette Farge (2009). Deve-se acostumar com o cheiro do arquivo, com o tato do arquivo, com a escuta do arquivo, com a cor do arquivo. E quando, finalmente, tem-se o sabor do arquivo na boca, perceber-se-á que ele não tem um único gosto, urgindo por um paladar que, de tão engolfado, ficou atento às mínimas variações dos temperos.

À constatação primeira de que o arquivo pode ser tudo, segue-se fatalmente outra, talvez ainda mais potente: o arquivo não é nada. É preciso retrabalhar o que já foi trabalhado mais de uma vez por várias outras mãos. É necessário sair do conforto mais uma vez. Do que se está diante, no fim das contas? De uma mera confirmação de impressões anteriores? De resultados já prontos para serem transcritos em forma de comunicação científica? Não do ponto de vista do arquivo segundo Foucault. O encontro com o arquivo, para além de um gesto prático de cortes e montagens, é também o gesto intelectual de problematizar, de perceber o que tornou possível aquilo o que se diz e vive, e também aquilo que impossibilitou que outras coisas fossem ditas e vividas. É o momento de compreender para onde o arquivo reunido no primeiro gesto levará a pesquisa, quais caminhos impensáveis abrirá. Em se tratando do campo da pesquisa educacional

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

em linhas gerais, é o que Aquino (2019) sintetiza como a necessidade de “[...] um distanciamento tático em relação ao *mainstream* discursivo do campo”.

Pode-se buscar no arquivo a origem de uma instituição, de um discurso, de um grupo social. Em História da Educação, esse é, em verdade, expediente recorrente. Pergunta-se, por exemplo: Quais seriam as origens da instituição escolar no Brasil? Quando nasceu a educação brasileira? Por que a educação pública brasileira não *dá certo*? Qual é seu *destino*? Curiosamente, essas mesmas perguntas podem ser endereçadas a um relacionamento amoroso. Qual foi a origem desse relacionamento? Como se sabe, a rememoração do começo mítico – todo casal adora relembrar os começos – é pedra de sustentação do relacionamento, conferindo-lhe sentido a partir de uma essência, uma natureza metafísica que parece inabalável, donde resulta uma destinação a que nada nem ninguém deveria poder se opor. Quando o relacionamento chega a termo, faz-se outra pergunta: por que não *deu certo*? Ou, de modo similar: o que aconteceu para *dar errado*? É preciso rir disso tudo.

A pesquisa em História da Educação, por vezes, parece seguir essa lógica. Os arquivos e fontes são tratados como portadores de uma essência metafísica, como passaportes para a descoberta do ponto secreto onde tudo começou. Daí, tecem-se as conclusões sobre os rumos que seguiu, onde está, onde não está, e onde deveria estar. Lançam-se as bases para receitas milagrosas, diretrizes políticas que, sempre, a cada vez, intentam dar o rumo certo à educação brasileira. Nesse processo, novos discursos aparecem, novas práticas são engendradas e logo se tornam fórmulas na boca de dirigentes, gestores, professores, pais e alunos.

Na mirada procedimental que se delinea a partir da arqueologia e genealogia de Foucault, não é isso que se deve ter em vista. Ao contrário, Foucault (1971) se afasta da noção de origem pura e metafísica que antecede palavras, coisas, pensamentos e práticas. Por trás destes, não havia uma essência esperando por desabrochar, um sentido pairando no ar esperando ser captado pelos homens. No começo, há o acidente, o acaso, a contingência. Está-se diante da emergência, fruto de disputas e, portanto, de uma vitória e seu espelho invertido, a derrota. Aquilo que foi/é, e aquilo que poderia ter sido em seu lugar. Essa operação de buscar o que é acidental e descontínuo no arquivo desmonta qualquer noção de sentido nos acontecimentos históricos. Não há fio que vá conduzindo

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

um ao outro de maneira tranquila. Antes, rupturas violentas, e é essa violência – não raro, física – que deve ser mirada no arquivo.

Estudar a história da educação brasileira no século XIX parece ser uma oportunidade interessante para, pensando junto com Foucault, matizar determinados discursos que se firmaram na historiografia a respeito das origens de um sistema público de ensino. Há que se montar um *arquivo temático* que permita visualizar o que e como se escreveu sobre um determinado ponto, considerado clássico no campo: reformas educacionais – ou da instrução pública, para se utilizar o termo corrente no Oitocentos.

Tal arquivo seria composto por desde obras consideradas pioneiras na historiografia educacional brasileira – escritas ainda no final do século XIX e primeiras décadas do século XX –, até teses e dissertações contemporâneas. Um dos elementos em comum entre tais pesquisas é a afirmação de que a educação pública brasileira tem sua origem, no século XIX, a partir da cópia insensata de modelos estrangeiros – notadamente, num primeiro momento, a França, e, depois, os Estados Unidos. A partir, então, de uma dissonância entre as teorias pedagógicas e legislações/políticas educacionais que aqui circulavam e as reais necessidades locais, a realidade educacional brasileira teria se desencontrado de sua origem pura localizada na Europa e descambiado para outros rumos que não deveria ter tomado. Vejamos, na seção seguinte, indícios para a construção desse arquivo.

Construindo um arquivo temático: política educacional brasileira no século XIX e modelos estrangeiros

A historiografia da educação maranhense ainda não se debruçou sobre a relação entre o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855 e a Reforma Couto Ferraz, indicando uma lacuna que, sendo preenchida, poderá lançar mais luz à discussão de temas como a interação entre poder central e poder local durante o Brasil Império e suas implicações na organização da instrução pública, especialmente por meio de sua regulamentação. Por sua vez, as ligações do regulamento expedido para o Município da Corte em 1854 com referências externas têm sido largamente enfatizadas, de maneiras semelhantes, por estudos produzidos em diferentes épocas.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

O tema pode ser encontrado já na obra *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*, escrita por José Ricardo Pires de Almeida em 1889. Originalmente, o livro foi escrito em francês, com o objetivo de divulgar os progressos da instrução no Império para os países da Europa (CHIZZOTTI, 1999). Como Vidal e Faria Filho (2003) afirmam, o livro constitui-se de uma compilação de leis acompanhada pelo tom laudatório em relação às ações da família imperial no campo educativo. Os autores classificaram-no na primeira vertente da historiografia educacional brasileira, ligada à tradição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, cujos objetivos eram “[...] coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e a geografia do Império, respeitando uma postura positivista de escrita da história” (VIDAL; FARIA FILHO, 2003, p. 41). O projeto institucional consistia em desvendar a gênese da nação brasileira, diferenciando-a de um outro não-civilizado – negros e índios – e das repúblicas latinoamericanas.

No prefácio, Pires de Almeida assevera que, dentre todos os países da América do Sul, o Brasil era o que havia dado mais provas de amor ao progresso e perseverança no que chamou de “trilha da civilização”. Para tanto, o Império assimilara o que havia “[...] de mais completo nas nações avançadas da Europa, adaptando ao seu gênio nacional” (ALMEIDA, 2000, p. 17).

O autor descreve as ações e estatísticas de cada uma das Províncias em relação à instrução pública entre 1834 e 1856, segundo período da época iniciada com o Ato Adicional e que se estendia até 1889. Parte da crítica às Assembleias Legislativas Provinciais e sua “multidão” de leis incoerentes entre si e mesmo interior delas, sendo taxativo: “Não havia nem plano e método: (havia modelos no estrangeiro, mas não se pensou em ir buscá-los) [...]”. É interessante como a suposta falta de um olhar para os modelos externos é usada com argumento para desqualificar a ação das elites locais. Na ótica do autor, a diversidade de leis não contribuía para a formação do espírito nacional uno e homogêneo que se queria.

Ao tratar da cidade do Rio de Janeiro, Pires de Almeida destaca o aumento dos clamores contra a má organização da instrução pública, a qual, àquela altura, não corresponderia mais às necessidades das populações aglomeradas do Rio de Janeiro. Nesse ponto, concentra-se na figura do Imperador, cuja atenção teria sido atraída pelas

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

mudanças políticas ocorridas na Europa entre 1848 e 1850, a partir do que “[...] muitas comparações deviam se fazer no seu espírito clarividente e sábio” (ALMEIDA, 2000, p. 82). O autor prossegue afirmando que a França era a primeira colocada dentre os países que haviam organizado a instrução pública e que as discussões ocorridas antes da promulgação da Lei Falloux², em 1850, haviam chamado a atenção de todos os homens públicos para os benefícios de uma outra lei também francesa, de 1833, especialmente sobre a difusão da instrução primária e o recrutamento de professores populares.

Refletindo sobre tal contexto, D. Pedro II teria compreendido que a instrução primária havia sido renegada e, sendo esse ramo do ensino importante para o progresso social, era para ele que os legisladores deveriam se voltar. Além disso, havia a ideia de que uma boa organização do ensino primário na capital do Império poderia servir de modelo às províncias, espalhando-se por todo o território. Assim, com base nas ideias de D. Pedro II, o Ministério obteve autorização da Câmara para reformar a instrução no Município da Corte, por meio da já mencionada Lei de 17 de setembro de 1851.

Sobre a execução da reforma, Pires de Almeida afirma que havia sido bem sucedida na instrução secundária, mas lenta e difícil no ensino primário. O problema, entretanto, não estaria no sistema pretendido, que em si era bom, mas exigia perseverança. Devia-se, pois, confiar no bom resultado, cujo mérito pertenceria ao Imperador e ao seu Ministro. Exaltando a figura de Couto Ferraz, assevera que o regulamento por ele criado colocara o Império “[...] em relação à instrução primária, no rol das nações mais avançadas. Podíamos ficar ao lado da Suíça, Suécia, França, ao menos quanto à organização e ao regulamento” (ALMEIDA, 2000, p. 83).

² “Alfred-Pierre de Falloux nasceu em Angers no dia 7 de maio de 1811. Seu pai era um rico comerciante que recebeu em 1835, em recompensa por serviços prestados à causa dos Bourbons, o título de conde. Alfred de Falloux ficou conhecido, inicialmente, aos vinte nove anos, pela publicação de uma História de Luis XVI (Paris, 1840), seguida quatro anos depois de uma História do santo Pio V (Paris, 1844, 2 vol.). Em 1843 ele se associou à MM. de Montalembert e de Vogué para a fundação da revista católica *Le correspondant*. Entrou em 1846 na Câmara dos Deputados, onde seus discursos em favor da liberdade de ensino lhe conferem prontamente uma certa notoriedade. Depois da revolução de fevereiro, aderiu à República, mas com o firme propósito de trabalhar com todas as suas forças pelo triunfo da Igreja e da legitimidade. Eleito representante do povo pelo departamento de Maine-et-Loira, ele tornou-se, na Assembleia Constituinte, membro da comissão de trabalho, e não nos esqueçamos que seu relatório sobre as oficinas nacionais provocou a insurreição de Junho” (GUILLAME, 1911, tradução nossa). Após a eleição de Luis-Napoleão Bonaparte para a presidência da República, recebeu a pasta de instrução pública e cultos (CHIZZOTI, 1975). Sua primeira ação foi retirar da Assembleia o projeto de lei sobre o ensino que havia sido apresentado por Hippolyte Carnot em 1848, o que foi anunciado no dia 4 de janeiro de 1849. Ao mesmo tempo, criou-se uma dupla comissão ministerial que tinha como objetivo preparar uma lei para a instrução primária, e outra para a instrução secundária (GUILLAME, 1911).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Esses trechos, escritos por Pires de Almeida, atestam dois elementos importantes para nossa proposta de pesquisa. O primeiro deles é a remissão a duas leis francesas que teriam de alguma forma repercutido nas intenções reformistas de D. Pedro II e Couto Ferraz, o que parece demonstrar a proeminência daquele país – e de sua legislação sobre instrução pública – na representação da época. Em segundo lugar, é necessário atentar para o fato de que, na ótica do autor, a legislação era uma forma de aproximar o país dos modelos estrangeiros tidos como ideais, mesmo que não chegasse a ser de fato executada, ou o fosse apenas parcialmente. Nesses termos, Pires de Almeida explicita o orgulho da Reforma Couto Ferraz ter sido inspirada em legislações estrangeiras, notadamente as produzidas na França.

Posteriormente, outras obras buscaram traçar uma relação ainda mais direta entre a reforma da instrução no Município da Corte em 1854 e a lei francesa de 1850. É o caso de *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, elaborada por João Roberto Moreira³ em 1955. Seu objetivo foi expor, de maneira crítica, as correntes de pensamento e condições histórico-sociais que *influíram* na formação do currículo da escola primária brasileira, tendo em vista sua *influência* na evolução do ensino elementar. No início terceiro capítulo, dedicado ao currículo primário no Brasil Império, Moreira (1955, p. 21) afirma o prejuízo que o país tivera durante o período colonial, em que fora privado das “[...] ideias pedagógicas que circularam na Europa e [que] já tinham determinado a criação de sistemas nacionais de educação [...]”.

Passando ao Ato Adicional de 1834, ressalta a multiplicação de leis e regulamentos provinciais que, embora dessem a impressão de variedade, no fundo estavam todos, no que diz respeito ao currículo primário, imbuídos da mesma pedagogia europeia (MOREIRA, 1955). Apresenta-se aqui um contraponto à afirmação de Pires de Almeida, para quem, como vimos, as Províncias não teriam buscado referências estrangeiras, argumento que as desqualificava. Moreira chega a afirmar que algumas Províncias tentaram, ao menos no nível da lei, criar uma escola que fosse diferente, adaptada às circunstâncias e meios locais, mas com pouca margem de realização concreta.

³ De acordo com a identificação constante no início do livro, o autor ocupava o cargo de técnico de educação do Ministério da Educação, responsável pelo setor de estudos do ensino elementar e normal da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, organizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sob direção de Anísio Teixeira.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Consideramos ambos os argumentos como pistas de pesquisa, pois permitem vislumbrar conexões entre o local e o internacional⁴.

Após dar exemplos de organizações curriculares, ou ao menos tentativas, provenientes de regiões distintas do Império, Moreira anunciou que era necessário *completar* a compreensão do currículo, julgado ideal à época, determinando a sua “fonte inspiradora”. Para tanto, o autor lança mão da obra escrita por Primitivo Moacir, mais especificamente, de algumas transcrições feitas por esse autor, as quais serviriam para demonstrar “[...] que tentávamos realizar, *quase sem mudança e sem adaptabilidade própria*, o que se realizava na Europa” (MOREIRA, 1955, p. 33, grifo nosso).

Tratam-se de notas tomadas por Moacir aos *Ensaios administrativos*, publicados por Francisco Otaviano em 1851. Para Moreira, esse procedimento permitia ao autor documentar, com um testemunho da época, sua afirmação de que os legisladores e administradores brasileiros buscavam inspirar-se não somente nas ideias mas também nas experiências europeias em matéria de educação. Assim, foi categórico: “O currículo escolar era, pois, *cópia* do que se fazia lá, ou pretendia sê-lo” (MOREIRA, 1955, p. 34, grifo nosso).

Citando o texto de Francisco Otaviano, Moreira afirma que a lei promulgada pelo Ministro Guizot na França, em 1833, com o objetivo de regulamentar a instrução pública, teria sido a matriz de toda a legislação nas províncias brasileiras até 1854. Daí teria surgido a inspiração, por exemplo, para a divisão do currículo primário em dois ciclos, o elementar e o superior. Para validar o argumento, Moreira chama atenção para a semelhança dos programas adotados por alguns regulamentos provinciais em comparação ao texto da Lei Guizot.

Em seguida, referiu-se ao ano de 1850, quando houve uma nova reorganização do ensino público francês. A lei promulgada naquele ano teria sido “[...] *quase integralmente copiada* em 1854, na reforma da instrução pública no Município Neutro” (MOREIRA, 1955, p. 34, grifo nosso). Percebe-se que são as mesmas leis francesas citadas por Pires de Almeida, com a diferença de que a assertiva no sentido da inspiração, ou, antes, da cópia, é muito mais forte. Para além da citação ao “testemunho da época” que eram as

⁴ Embora Pires de Almeida tenha pretendido criar uma ausência, não se pode esquecer que sua afirmativa foi feita a partir do desejo de criticar a diversidade de leis gerada pela atuação de grupos políticos locais nas províncias.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

notas dos *Ensaios Administrativos* transcritos por Primitivo Moacir, a análise de Moreira traz indicativos que podem ser profícuos no desenvolvimento da pesquisa. Para ele, a lei francesa de 1850 não modificara substancialmente o currículo, concentrando-se sobretudo na organização administrativa e na inspeção do ensino. O impacto mais sério teria ocorrido, entretanto, sobre o ensino normal, cuja extinção em algumas Províncias foi atribuída pelo autor a uma “[...] tentativa de formar professores por processo quase artesanal, com base em dispositivo da lei francesa de 19 de janeiro de 1850⁵” (MOREIRA, 1955, p. 34-35). A medida, complementa, podia ser encontrada na legislação de algumas províncias; a referência é ao sistema de professores adjuntos que, de fato, está presente tanto na Reforma Couto Ferraz quanto no Regulamento de 2 de fevereiro de 1855 elaborado para a instrução maranhense. Assim, evidencia-se a circulação nacional e transnacional de um método para formar professores, perspectiva instigante para o estudo que pretendemos desenvolver.

As análises de João Roberto Moreira que, como vimos, baseavam-se fortemente em transcrições feitas por Primitivo Moacir, seriam reforçadas por Casemiro dos Reis Filho em um texto datado de 1974. Com o título *Modernização da cultura brasileira*⁶, analisa o que, em sua ótica, eram modelos estrangeiros transplantados pelas elites dirigentes do Império que, assim, afastavam-se da realidade concreta e substituíam-na por um ideal. Essa tarefa teria sido assumida por liberais e cientificistas imbuídos do desejo de elevar ao país ao patamar de civilização. Reis Filho (1974, p. 33) assim caracteriza as ações desse período: “Não se trata de criar, a partir de nossas condições, mas rejeitando estas, introduzir o que lá fora se criou e deu certo. Daí a ideia de reformas sucessivas e de seus sucessivos fracassos que inauguramos com a política educacional do Império”.

Reis Filho (1974) aponta o humanismo francês entre os modelos que serviram de inspiração para o Brasil⁷. Afirma que o século XIX foi um período de inúmeras reformas na França e que parte desse movimento teve efeito sobre nós, “[...] seja pela *influência* do

⁵ Na verdade, essa não é data em que a lei foi promulgada, mas sim em que ocorreu sua primeira discussão na Assembleia Nacional Francesa.

⁶ Trata-se de um texto de pouca circulação, produzido por Casemiro dos Reis Filho para suas aulas de história da educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi publicado, junto com mais alguns dessa natureza, na obra *Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira*, organizada por Dermeval Saviani.

⁷ Os outros dois apontados pelo autor são o modelo germânico e o das escolas protestantes norte-americanas.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

pensamento pedagógico francês, seja pelo *transplante* de suas experiências educacionais” (REIS FILHO, 1974, p. 34, grifo nosso). O autor faz referência ao texto de João Roberto Moreira, especialmente ao trecho que menciona a Lei Guizot de 1833 e a reorganização do ensino francês pela lei de 1850, reforçando a ideia de cópia pela reforma Couto Ferraz.

Um outro trabalho, também da década de 1970, situa-se nessa mesma perspectiva e acrescenta alguns detalhes ao tema. Trata-se da dissertação de mestrado defendida por Antonio Chizzotti na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 1975, cujo título é *As origens da instrução pública no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação*.

Ao iniciar o capítulo sobre a instrução pública após a emancipação política nacional, Chizzotti (1975) é taxativo ao afirmar que o Império realizara uma das mais fortes tentativas de transplantação de modelos alheios para solução de problemas locais. Nesse contexto, as iniciativas legislativas não partiriam de uma noção das necessidades reais e possibilidades locais, recorrendo às disposições concebidas para o ensino da França, apontada como principal fonte de projetos, leis e regulamentos, tanto que o autor chega a afirmar: “A história das disposições legais que tentaram construir a instrução pública no Brasil, durante o Império, não pode ser entendida sem a leitura paralela da legislação sobre o ensino francês” (CHIZZOTTI, 1975, p. 50).

O autor enumera o relatório apresentado por Concorcet à Assembleia Legislativa francesa em 1792, a Lei de 28 de junho de 1833, proposta por Guizot, e a lei de reorganização de Falloux em 1850 como os modelos transpostos total ou parcialmente pelos reformadores da escola popular brasileira, fosse para criar um ensino modelar na Corte, fosse para organizar a instrução nas províncias. Tomando o Ato Adicional como um marco, Chizzotti (1975) entende que a multiplicidade desconexa de leis provinciais, somada ao estado precário da instrução pública e ao monopólio do governo central sobre o ensino superior, levou à necessidade de criar um sistema na Corte que polarizasse as atenções das Províncias, imprimindo uniformidade ao ensino. Partindo desse corolário, o Colégio Pedro II foi escolhido para irradiar um padrão modelar de ensino secundário, cumprindo o desejo de uniformização ainda que a estrutura administrativa fosse

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

descentralizada. Segundo o autor, a organização dessa instituição conservou o modelo francês, adaptado na Reforma Couto Ferraz a partir da Lei Falloux.

Quanto ao ensino primário, Chizzotti (1974) expõe que a Reforma Couto Ferraz estabeleceu disposições no sentido de exigir melhor capacitação de professores, bem como a retribuição a estes, organizar seu recrutamento, estabelecer uma inspeção escolar eficiente e criar um Conselho Diretor. Essas disposições haviam sido objeto da Lei Guizot e “principalmente” da Lei Falloux, na qual, o autor reitera, Couto Ferraz calcara seu regulamento. Para reforçar a argumentação, foram comparados os programas para a escola primária constantes na Lei Falloux e na Reforma Couto Ferraz, com a conclusão de que eram idênticos.

Além disso, medidas relativas a tópicos como divisão entre instrução primária elementar e superior – já observada por João Roberto Moreira –, inspeção e direção geral, escolas normais, recrutamento de professores e certificados de capacidade atestam, para Chizzotti (1975), a organização do ensino primário brasileiro conforme o modelo francês.

A circulação em âmbito nacional é mais uma vez abordada pelo autor na declaração de que as Províncias se copiavam umas às outras. Ao mesmo tempo, cresciam os apelos por um sistema uniforme que, dirigido por um centro, conferisse unidade à instrução do país. A saída então foi revestir a Reforma Couto Ferraz de um caráter uniformizador à medida que as Províncias fossem se adaptando ao seu modelo⁷. Os exemplos de que o modelo da Regulamento elaborado pelo Ministro do Império em 1854 se espalhou pelo país foram, nomeadamente, Pernambuco, em 1856, São Pedro do Rio Grande do Sul, no ano seguinte, e São Paulo em 1864; outras Províncias também teriam sucessivamente agido da mesma forma (CHIZZOTTI, 1975). Como se vê, o caso maranhense não foi citado.

Considerações finais

Este texto, como parte de uma pesquisa em andamento, pretendeu apresentar uma incursão bastante inicial, ou um exercício introdutório, na utilização de determinado

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

tópico do pensamento foucaultiano como ferramenta teórico-metodológica para abordar um tema consolidado na historiografia educacional brasileira, donde a necessidade de maior aprofundamento posterior nas questões aqui ensejadas.

O momento de circulação, não só de políticas, mas também de ideias, práticas e objetos educacionais, no Brasil oitocentista coincide – e também é seu fruto – com o surgimento de um campo do conhecimento pedagógico: a Educação Comparada. É um determinado modo de pensar o campo educacional que possibilita a circulação desses modelos pedagógicos entre mundos. Esses elementos também deverão compor o arquivo temático, de alguma forma já se confundindo com o arquivo empírico.

Por fim, apontamos que viés foucaultiano do procedimento arquivístico, em combinação com o trabalho arqueogenealógico, apresenta-se como possibilidade profícua para rever a tese da origem das políticas educacionais brasileiras do século XIX. Talvez os arquivos deixem ver, nesses acontecimentos e na circulação internacional de ideias, mais do que mera imitação mal feita: na recusa de explicações míticas e metafísicas, poderá ser divisada a emergência de uma prática política, de uma maneira de legislar e pensar sobre educação.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil: história e legislação** (1500-1889). 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

AQUINO, J. G. O arquivo e a pesquisa educacional: aproximações. *In*: BUTTURI JUNIOR, A.; CANDIOTTO, C.; SOUZA, P.; CAPONI, S. (Orgs.) **Foucault & as práticas de liberdade II: topologias políticas & heterotopologias**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 207-226.

CHIZZOTTI, Antonio. **As origens da instrução pública no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação**. 1975. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. *In*: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 260-281. (Ditos e escritos II).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

GUILLAME, James. Falloux. In: BUISSON, Ferdinand. **Nouveau dictionnaire de pédagogie e d’instruction primaire [édition de 1911]: l’édition électronique**. Paris: Librairie Hachette et Cdo, 1911. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2715>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

MOREIRA, João Roberto. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

REIS FILHO, Casemiro dos. Modernização da cultura brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Intelectual educador mestre: presença do professor Casemiro dos Reis Filho na educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 27-38.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2003.