
HISTÓRIA COMPARADA: UMA POSSIBILIDADE DE ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E ARGENTINA

doi: 10.4025/imagenseduc.v1i3.12986

Eliezer Felix Souza*
Névio de Campos**

* Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. eliezer.felix@hotmail.com

** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. ndoutorado@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir a fecundidade do método comparativo na historiografia da educação, enfatizando suas possibilidades e limites. A partir de algumas ideias e ações educativas desenvolvidas no Brasil e Argentina, entre o final do século XIX e início do século XX, bem como de alguns aspectos das ações políticas e intervenções de Rui Barbosa e Víctor Mercante no campo formativo, debatemos a hipótese da história comparativa para problematizar a educação desses dois países. À luz da historiografia brasileira e argentina e do conceito de intelectual como organizador de visões de mundo e mobilizador dos indivíduos em defesa de projetos políticos, sociais e culturais é possível afirmar que as experiências educativas brasileiras e argentinas, assim como a participação de Rui Barbosa e Víctor Mercante nos órgãos do Estado, indicam a fecundidade de estudos que utilizem o método comparativo no campo da historiografia da educação.

Palavras-chave: História Comparada. Intelectuais. Educação

ABSTRACT: COMPARATIVE HISTORY: A POSSIBILITY OF WRITING THE HISTORY OF BRAZILIAN AND ARGENTINIAN EDUCATION. The present article aims at discussing the prolificacy found in the comparative method in the historiography of education, highlighting its possibilities and limits. Starting from some ideas and teaching actions developed in Brazil and Argentina between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, as well as some aspects of political actions and interventions by Rui Barbosa and Víctor Mercante in the formative field, the hypothesis of comparative history is debated to raise discussion on the education of these two countries. In the light of Brazilian and Argentinian historiography and the concept of the intellectual seen as the organizer of views of the world inspiring individuals to defend political, social and cultural projects, it is possible to state that the Brazilian and Argentinian educational experience, as the participation of Rui Barbosa and Víctor Mercante in the institutions of the State, indicate a wealth of studies which use the comparative method in the historiographic field of education.

Keywords: Comparative History. Intellectuals. Education.

Introdução

Na pesquisa de mestrado, intitulada *Intelectuais, modernidade e discurso Educativo no jornal Diário dos Campos (1907-1928)*, defendida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, observou-se uma forte discussão sobre educação em diferentes lugares do Brasil. Tal debate foi muito forte nas capitais dos estados brasileiros, particularmente em São Paulo. Na capital do Paraná e outras cidades de médio porte, como Ponta Grossa, a temática educacional ganhou espaço na agenda pública de jornalistas/educadores que estavam envolvidos com a opinião pública. Em Ponta Grossa, no período analisado, a educação foi um dos temas discutidos pela imprensa, na qual a referência à

educação estrangeira foi recorrente. O discurso presente no *Diário dos Campos* utilizou a estratégia da exemplaridade estrangeira para debater a educação brasileira, como por exemplo, as experiências europeias, norte-americana e latina americana (Chile, Argentina, Uruguai). Tal assertiva pode ser observada na seção intitulada *Notas pedagógicas*, publicada na edição 277, de 25/06/1910 de *O Progresso*¹, na qual a matriz enunciativa é a educação na América Latina, especialmente na Argentina, no Chile e Uruguai.

Na mesma seção, edição 284 de

¹ Jornal fundado em 1907, por Jacob Holzmann, na cidade de Ponta Grossa, Paraná, Brasil e que em 1913 passou a se chamar *Diário dos Campos*, denominação esta preservada até hoje. Devido ao fator longevidade, no decorrer do texto, mesmo citando *O Progresso*, eventualmente referenciaremos *Diário dos Campos*.

12/07/1910, o artigo afirma a importância da valorização do educador. Na conclusão do texto, o autor confronta alguns dados comparativos entre Brasil, Chile e Argentina: “[...] apura-se que no Brasil cabem 307 escolas primárias para cada normal; [...] no “Chile 198 e [na] Argentina 113.” Nessa passagem, ao confrontar os dados, o jornalista assevera que “[...] é a Argentina que melhor atende à formação do professorado para o seu aparelho escolar.” Pelo fragmento do jornal analisado, o recurso discursivo do jornalista reproduzia a crença da época, qual seja, a visão de que existiam países em situação mais desenvolvida e outras em condição atrasada. No caso específico, o fragmento alude que o sistema educacional do Brasil apresentava-se numa condição inferior em relação aos demais países da América Latina, particularmente à Argentina e ao Chile.

A tendência de publicar moções às experiências estrangeiras, observada no *Jornal Diário dos Campos*, nos impulsionou a discutir sobre a fecundidade da história comparada da educação brasileira e argentina. Nesses termos, a tarefa principal deste artigo será a possibilidade analítica do método comparativo na história da educação, enfatizando algumas ideias e ações educativas desenvolvidas nesses países, entre o final do século XIX e início do século XX, bem como alguns aspectos das ações políticas e intervenções de dois intelectuais: Rui Barbosa e Victor Mercante².

O primeiro, brasileiro, personagem atrelado à política e à academia. Sua trajetória é marcada pela inserção em diferentes doutrinas teóricas, o que expressa as tendências da intelectualidade brasileira. A rigor, ele circulou entre as doutrinas positivista, liberal e católica. No plano teórico, tais tendências teóricas são conflitantes. No entanto, as ações de Rui Barbosa³ o vinculavam aos diferentes grupos intelectuais. Essa assertiva pode ser interpretada à luz do conceito de razões práticas (Bourdieu), as quais são mais

determinantes que as razões teóricas para explicar as escolhas/trajetórias dos intelectuais. A rigor, para Bourdieu “[...] agimos em um mundo que impõe sua presença, com suas urgências, suas coisas a fazer ou a dizer, suas coisas feitas para serem ditas, que comandam diretamente os gestos ou as palavras sem nunca se manifestar como um espetáculo.” (CORCUFF, 2001, p. 59-60). Na avaliação de Corcuff (p. 60), em Bourdieu “[...] a ação obedece a uma lógica que não é a lógica da lógica, uma lógica prática, de certa forma envolvida por aquilo de que ela trata.” Compreender os personagens em uma abordagem diferente das biografias comuns, mas a partir do conceito de trajetória, contribui para “[...] descrever a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo escritor em estados sucessivos do campo literário [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 71). Nesse sentido, Rui Barbosa é considerado representante da corrente liberal, positivista, assim como simpatizante da filosofia católica⁴.

Victor Mercante, argentino e considerado positivista, teve uma trajetória marcada entre a política (Escola Normal) e a academia (Universidade Nacional de La Plata). Dussel (1993) analisa a trajetória desse intelectual. Segundo Dussel, Mercante atuou, ao longo da sua vida, em diferentes fases do sistema educativo argentino: escolas, universidades, inspetorias; foi autor de livros de teorias pedagógicas⁵. Em suas ações empreendeu iniciativas para reformar a pedagogia clássica e literária que predominava no currículo argentino. Uma de suas primeiras metas foi desenvolver melhorias educativas em San Juan, onde propôs métodos da pedagogia moderna para construir uma escola e depois de concretizado o projeto, em paralelo com suas investigações psicológicas, propôs uma educação comum que abarcasse o conjunto da vida psicológica do educando. Além disso, segundo Dussel, a escola no seu entendimento deveria ser:

.A educação geral dos órgãos do corpo

² Apenas indicaremos em notas de rodapé algumas obras da vasta produção desses intelectuais, uma vez que no espaço deste artigo abordaremos exclusivamente estudos relacionados aos autores por especialistas em suas obras.

³ Rui Barbosa produziu uma vasta obra que está disponibilizada para pesquisa no arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa. Entre elas: Obras didáticas. (Traduções). Obras completas. Vol. II tomo III, manuscrito organizado para publicação (Arquivo da Fundação Casa de Rui Barbosa); Reforma do ensino secundário e superior. Obras completas. Vol. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras completas. Vol. X tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947; Lições de coisas (Tradução). Obras completas. Vol. XIII, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956.

⁴ Para aprofundar a compreensão das tendências intelectuais no Brasil entre final do século XIX e início do XX, sugerimos consultar a obra *A ilustração brasileira e a ideia de universidade* de Roque Spencer Maciel de Barros.

⁵ Victor Mercante escreveu várias obras. Entre essas podemos destacar: La educación del niño y su instrucción (Escuela científica). Imprenta de Mingot y Ortiz, Mercedes, 1897; Metodología especial de la enseñanza primaria. Buenos Aires, Cabaut, 1911; La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas. Buenos Aires, Peuser, 1918; Charlas pedagógicas (1890-1920). Buenos Aires, Gleizer, 1925; Maestros y educadores. Buenos Aires, Gleizer, 1927-1930 e La instrucción pública en la República Argentina. Buenos Aires, 1928, entre outras.

através da alimentação, o vestuário, a higiene, os exercícios físicos, a postura corporal e até os hábitos de repouso.

.A educação dos sentimentos, através do ensino e da disciplina e a educação moral excluindo a religião.

.A educação dos sentidos e da observação.

.Educação e as atividades práticas através da educação industrial. (DUSSEL, 1993, p. 7)⁶.

A análise de alguns aspectos das trajetórias desses dois intelectuais apoia-se nas reflexões de Bourdieu e Gramsci. De Gramsci nos apropriamos do conceito de intelectual. O elemento fundamental oriundo das ideias desse autor consiste em reconhecer que os intelectuais não constituem camadas externas às lutas políticas, sociais e culturais. O que é relevante da discussão de Gramsci é a atribuição dada aos intelectuais, qual seja: de organizadores de visões de mundo e mobilizadores dos indivíduos em prol de projetos políticos, sociais e culturais. Rui Barbosa e Victor Mercante discutiram projetos societários, nos quais a educação recebeu um tratamento especial, pois ela consistia em um aspecto importante no processo de formação do ethos moderno e industrial. A rigor, esses personagens pretendiam traduzir, em termos teóricos e, sobretudo, nos marcos de um plano de ação política, os objetivos almejados pelos diferentes grupos e classes sociais que disputavam os espaços formativos nas sociedades.

Em resumo, este artigo está organizado em três partes. Na primeira, apontam-se as possibilidades e os limites da escrita de uma História comparada. Na sequência, contextualizam-se alguns elementos do pensamento educacional argentino e brasileiro do final do século XIX e início do século XX. Por fim, discutem-se alguns aspectos das trajetórias de Rui Barbosa e Victor Mercante, indicando possibilidades comparativas das ideias educativas e trajetórias desses autores.

Possibilidades e limites para uma história comparada

Ao longo do século XX, os historiadores não deram muita atenção aos estudos comparativos. Porém, recentemente esse modo analítico tem ganhado algum espaço. No campo da História da Educação tem havido, nos últimos anos, investimentos significativos no

método comparativo. Vale destacar as pesquisas realizadas e divulgadas nos congressos de História da Educação ibero-americanos e luso-brasileiros. Além disso, mencionamos duas obras recentes que privilegiam a história comparada da educação: 1) Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (2010); 2) História da educação na América Latina: ensinar & escrever história da educação na América Latina (2011).

O modelo comparativo “[...] sempre ocupou um lugar central em teoria social.” (BURKE, 2002, p. 39). Na avaliação de Burke (2002, p. 40), “[...] os historiadores, por outro lado, tenderam a rejeitar a comparação, alegando estarem interessados no específico, no único, no irrepetível [...]”. O próprio Burke recupera de outros autores, argumentos para evidenciar a potencialidade analítica do modelo comparativo, particularmente ao destacar que para reconstituir o específico de um lugar é necessário reconhecer o que está faltando em outro local. A rigor, “[...] é apenas graças à comparação que conseguimos ver o que não está lá; em outras palavras, entender a importância de uma ausência específica.” (BURKE, 2002, p. 40). Burke (2002, p. 41) sintetiza que “[...] as duas abordagens, a que particulariza e a que generaliza (ou história e teórica), completam-se e ambas dependem da comparação, explícita ou implícita.”.

Para esse autor, é possível identificar avanços acadêmicos a partir de inúmeros exemplos de pesquisa comparada, como por exemplo, na história econômica, história política e história social. Por outro lado, indica os riscos contra os quais o historiador precisa ficar atento: 1) aceitar tacitamente o pressuposto de que as sociedades passam por mudanças segundo uma direção (teleologia). Para Burke (2002, p. 44) “[...] o problema é fazer análises comparativas que não sejam evolucionistas nem estáticas – como costumavam ser as de Weber –, porém levar em conta os diferentes caminhos que uma sociedade pode seguir [...].” 2) assumir uma posição etnocêntrica. Burke (2002, p. 44) assevera que “[...] pode parecer estranho apontar tal risco, uma vez que a análise comparativa há muito vem sendo associada com o conhecimento cada vez maior das culturas não ocidentais [...].” Ainda assim, esses acadêmicos “[...] consideram o Ocidente uma norma da qual divergem as outras culturas.” 3) decidir o que comparar e com o quê. Na avaliação de Burke (2002, p. 45-46), “[...] os comparatistas enfrentam um dilema. Ao comparar características culturais específicas, nos fixamos

⁶ Tradução dos autores.

em algo preciso, podendo notar sua presença ou ausência, mas corremos o risco de superficialidade.” Por outro lado, “[...] já a busca por análogos leva a comparações entre sociedades inteiras.”

É preciso dizer que a história comparativa não deverá ser estruturada a partir de contextos nacionais, pois os aspectos fundamentais são: “[...] aplicar o método comparativo no quadro das ciências humanas consiste (...) em buscar, para explicá-las as semelhanças e as diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos” (CARDOSO; BRIGNOLI, 1983, p. 409). Nesse sentido, é importante determinar o estudo do passado segundo paradigmas e categorias políticas, econômicas, culturais e psicológicas, mais do que de acordo com divisões nacionais ou períodos artificiais. Por isso, Cardoso e Brignoli argumentam que, “[...] nenhum trabalho científico, por mais limitado e monográfico que seja, pode dispensar totalmente o método comparativo” (1983, p. 410). Esse método seria “[...] o instrumento capaz de transformar a história em uma ciência, ao permitir a passagem da descrição para a explicação dos processos históricos.” (1983, p. 410).

Boris Fausto e Fernando J. Devoto, ao comentarem sobre o assunto, afirmam que “[...] a história comparada foi uma das grandes promessas da historiografia ocidental durante o século XX.” (FAUSTO; DEVOTO, 2003, p. 9). Mas foi sufocada pelo rigor metodológico da história. Desse modo, o método comparado ficou de exclusividade das ciências sociais, as quais “[...] fizeram do comparativismo um instrumento essencial de análise.” (FAUSTO; DEVOTO, 2003, p. 18). No caso específico da América Latina, o “[...] comparativismo também tem feito progressos nos últimos anos, contando com a significativa contribuição dos historiadores norte-americanos.” (FAUSTO; DEVOTO, 2003, p. 18). Para os autores, a análise comparada entre Argentina e Brasil que eles desenvolvem, “[...] trata-se, antes, de partir da constatação de que, nos dois países – ambos os territórios grandes ou imensos, com populações dispersas, com elites quase inexistentes – o Estado nacional desempenhou um papel central na sua construção.” (2003, p. 22).

Diante dos desafios da história comparativa, mobilizamos uma interlocução com Hugo Lovisolo. O autor, ao comentar sobre a análise comparativa, afirma que:

Estoy personalmente convencido de que La comparacion sistemática o controlada entre procesos socioculturales de países de América Latina puede ser altamente productiva, em términos de conocimiento y también de comprensión de nuestras realidades. Tengo la impresión, y por lo tanto lanzo la apuesta, de que la veta comparativa con los Estados Unidos y con los países centrales de Europa perdió grande parte de su potencialidad heurística, tal vez por haber sido bastante explorada. (LOVISOLO, 2000, p. 18).

Lovisolo compreende que as ideias científicas exerceram forte influência sobre o pensamento latino-americano. Mas, de modo geral, esses pensamentos tiveram especificidades em cada país. O exemplo indicado por Lovisolo diz respeito às diferentes interpretações do positivismo no Brasil e na Argentina. No Brasil, as argumentações que o autor faz o levam a defender a posição de que o positivismo foi responsável pelas dinâmicas de constituição do Estado Nacional e, muitas vezes, esteve vinculado ao autoritarismo. Na nossa avaliação, a doutrina positiva foi uma das vertentes ideológicas mobilizadas pela intelectualidade brasileira para o processo de constituição da ideia de nação. Além dela, as tendências liberais e católicas marcaram fortemente a formação das instituições estatais do Brasil. Com menor impacto é possível identificar que, a partir da década de 1910, fizeram-se presentes visões de caráter anarcossindicalistas e socialistas.

Jörn Rüsen, em *Historiografia comparativa intercultural*, confere significativa contribuição à temática. Segundo o autor, “[...] estudos comparativos são raros.” (RÜSEN, 2006, p. 115), pois há muita dificuldade em aplicar habilidades de pesquisa especializada em culturas diferentes, particularmente em razão do domínio do pensamento histórico ocidental nos estudos históricos. Apesar desse alerta, Rüsen é consistente ao afirmar que “[...] há uma necessidade de comparação intercultural simples e inevitavelmente por causa do grande aumento da comunicação internacional e intercultural, não apenas na economia e na política, mas também em vários campos da vida cultural.” (2006, p. 115). Nesse sentido, ele sustenta que pesquisadores de estudos comparados devem ter muita clareza nas similaridades e diferenças dos parâmetros comparativos. Ao longo do texto, Rüsen faz questionamentos sobre qual teoria empregar? O que pode ser comparado? Por fim, o autor entende “[...] que cada trabalho em

historiografia que envolve comparação está também envolvido no processo de formação de identidade e é guiado por processos práticos.”

Experiências educacionais argentina e brasileira: uma possibilidade de comparação

A tentativa de escrever um texto comparativo entre Brasil e Argentina implica em definir explicitamente os aspectos singulares e os elementos comuns entre eles. Ou seja, o que era recorrente nos dois países? O que era singular nesses países? Os artigos publicados no *Diário dos Campos* expressavam, com muita frequência, os modelos de outros países (Europa, Américas do Norte e Latina). No livro *O legado Educacional do século XX no Brasil*, Dermeval Saviani considera que:

A linha geral dos debates apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, seguindo na verdade, a tendência dominante nos países europeus, assim como nos nossos vizinhos, a Argentina, o Chile e o Uruguai. (SAVIANI, 2006, p. 22).

A hipótese é de que em ambos os países os intelectuais postulavam a educação, em sentido lato e, a escolarização, em sentido estrito, como responsável pela formação de um novo etos: cidadãos comprometidos com a nação e trabalhadores pactuados com o industrialismo capitalista. A segunda hipótese é de que a formação cultural e política da Argentina e do Brasil foram determinantes para as diferentes experiências educacionais, particularmente para a constituição de um modelo educativo argentino de escolarização primária de massa e de um modelo educativo brasileiro elitista (ensino secundário/ensino superior).

Boris Fausto e Devoto, ao estabelecerem uma análise comparada entre a História do Brasil e Argentina, afirmam que “[...] um setor que merece particular atenção é o educacional” (FAUSTO; DEVOTO, 2003, p. 50). Segundo os autores, “[...] na época colonial, o Brasil estava muito defasado em relação à América Espanhola principalmente no ensino superior.” (2003, p. 50). Em termos históricos, as experiências nesse nível foram distintas, pois desde o início do século XVII já existia a Universidade de Córdoba. Já no Brasil, a experiência de ensino superior começou no século XIX, com o modelo de escola/faculdade de formação

profissional (modelo napoleônico). No entanto, no oitocentos a educação superior ganhou prevalência no Brasil. A rigor, o estado brasileiro, desde o Império fez forte investimento na formação de quadros profissionais para ocuparem as esferas públicas, bem como de lideranças políticas para organizarem a burocracia estatal. Essa tendência implicou no investimento infinitamente maior no ensino superior, ou seja, na formação da elite brasileira em detrimento da educação básica (primária). Essa assertiva foi materializada na própria legislação brasileira que definia ser dever dos estados (províncias) organizarem a educação primária e, dever da união organizar o ensino superior.

Em relação ao ensino primário as diferenças se tornam visíveis. Segundo os autores, “[...] embora a constituição imperial de 1824, consagrasse, em seu artigo 179, o direito à instrução primária gratuita, para todos os cidadãos, na prática, pouco se fez para garanti-lo” (FAUSTO; DEVOTO, 2003, p. 52). Com relação à Argentina, a situação foi inversa: “[...] a questão ocuparia um lugar de destaque nos projetos políticos da elite liberal a partir de 1852” (p. 52). A ratificação deste projeto teria como complementação a elaboração da constituição Federal de 1853⁷.

As diferenças entre Brasil e Argentina são evidentes: no país de língua portuguesa, o projeto societário esteve pautado no modelo da modernidade autoritária – modernização industrial, sem modernização social (sem cidadania), isso é, sem um projeto nacional de educação primária (educação de massa); no país de língua espanhola, o projeto societário esteve mais próximo do modelo de modernização industrial, com modernização social (com cidadania), ou seja, com um projeto nacional de educação primária (educação de massa).

Na Argentina o processo de formação do Estado, ainda que tardiamente e fragmentado, teve um rumo político distinto. Merquior (1992, p. 404) afirma que:

Na Argentina, em contraste, tão logo a era dos caudilhos se encerrou (isto é nos anos de 1860) e começaram os tempos de “organização nacional”, os avanços mais duradouros e significativos na constituição do Estado foram conseguidos na

⁷ Conforme Adriana Puiggrós (2006, p. 73), la constitucion de 1853 fue un reflejo del programa que Juan Bautist Alberdi habia expuesto em su obra Bases y puntos de partida para la organizacion política de la República Argentina. Este programa deriva de las grandes ideas del liberalismo de la época.

dimensão infraestrutural: o Estado organizou, ou ajudou a organizar extensas redes de educação, transportes e comodidades urbanas.

Um aspecto a ser comparado são os modelos de modernização adotados em ambos os países, vinculados aos projetos de educação, levando-se em consideração que “[...] as elites dirigentes e intelectuais, tenderam a oferecer visões edificantes da história nacional, sobretudo quando a comparam com a de outros países” (FAUSTO; DEVOTO, 2003 p. 23). Segundo Lahuerta (2003), “[...] se há um traço que marca a experiência do século XX é a presença simultânea de um intenso processo de modernização e de um baixíssimo compromisso com as instituições democráticas.” (LAHUERTA, 2003, p. 217). Nesse posicionamento, o autor argumenta que o século XX revela que a sociedade brasileira foi conformada por um projeto de modernização a qualquer custo. Do mesmo modo, ele identifica o Estado como um aparato forte da difusão dos programas governamentais: “[...] com isso, se atribuía aos homens de cultura uma ‘missão’ – a de criar a cultura nacional, fazendo do Estado o instrumento desta empreitada –, obtendo-se assim ampla convergência de intelectuais no âmbito dos departamentos culturais estatais.” (LAHUERTA, 2003, p. 217).

No Brasil, o processo de constituição do estado nacional esteve marcado pelo posicionamento dos positivistas, liberais e católicos. Tais grupos disputavam os espaços públicos para garantir suas visões na elaboração da nação brasileira. Os projetos societários e educativos estavam vinculados a tais ideais. Nesse sentido, o projeto educativo republicano consistiu num amálgama dessas posições ideológicas.

No caso da Argentina, se forem considerados aspectos estatísticos, as condições educacionais apresentavam-se problemáticas. Segundo Adriana Puiggrós,

En 1869 se realizó el censo nacional, que revelo que más de um millón de personas no sabían ler ni escribir, sobre una población total de 1.737.076 habitantes. En esse año la población infantil de la provincia de Buenos Aires ascendía a 24.000 niños; funcionaban 89 escuelas y colégios, con 3.564 varones y 3.129 niñas. La disparidad entre la ciudad y la campaña era notoria. (PUIGGRÓS, 2006, p. 77).

Desse período em diante, a Argentina foi movida pelas implementações de reformas educacionais do governo de Sarmiento. Em 1852, no entanto, apesar de um profundo investimento, a situação educativa argentina não continuava nas melhores condições. Esse fator pode ser compreendido pela argumentação de Juan Carlos Tedesco (2003, p. 128):

Tomando el año de 1850 como punto de partida, el progreso educacional fue disminuyendo em su ritmo de intensidad hasta llegar, em las últimas décadas del siglo, al estancamiento. Los factores que ynfuyeron en esta disminución progresiva fueron de origen muy diverso. En primer termo, el crecimiento demográfico acelerado sobrepasó su capacidad de absorció.

Nesse posicionamento, 1850 foi o principal marco do início das políticas educacionais na Argentina, pois, segundo Lilian Ana Bertolini (2007), houve intensas discussões impulsionadas, sobretudo, pelo debate em torno do nacionalismo. Esse debate foi motivado principalmente pela chegada de imigrantes.

Os sistemas nacionais de ensino avançaram num ritmo considerável nos principais países europeus e, principalmente, nos Estados Unidos. No Brasil, nos discursos republicanos o que predominava, efetivamente, foi uma fé imensurável nas potencialidades humanas que poderiam ser aperfeiçoadas pelo desenvolvimento da instrução pública. A visão da época, em relação à educação era que a instrução pública seria uma das vias pela qual se efetivariam as aspirações e, ao mesmo tempo, se configuraria uma experiência histórica que se proporia a realizar a felicidade do povo.

Trajетórias intelectuais de Rui Barbosa e Victor Mercante: outra possibilidade comparativa

No Brasil, o discurso republicano trata a instrução pública como salvadora de todos os males que assolam a sociedade. Esse discurso torna-se intenso, a partir da proclamação da República. No entanto, os pareceres de Rui Barbosa já repercutiam a mesma semântica: a educação como principal fator de modernização da sociedade brasileira. A primeira reforma de vulto, acontecida no Brasil, deu-se no Estado de São Paulo, a partir dos anos de 1890. Na Argentina, as discussões educativas tiveram início em 1852. Entretanto, o plano nacional de

educação somente se concretizaria nesse país, na década de 1880.

No discurso do jornal *Diário dos Campos*, a Argentina é, juntamente, com Uruguai e Chile, um dos países de primazia modernizante do final do século XIX e início do século XX. Segundo o discurso do jornal, nesses países merece destaque a busca pela formação de sistemas nacionais de educação e de efetivação da instrução pública. Para compreender essas diversidades interpretativas, partimos de Rui Barbosa, no Brasil e de Victor Mercante, na Argentina.

Mercante procurou sistematizar sua visão de educação a partir da filosofia positivista. Segundo Inés Dussel (1993), um dos representantes mais destacados dessa corrente, foi Victor Mercante (1870-1934).

Egresado de la Escuela Normal de Paraná, estuvo al frente de dos escuelas normales de provincias y se dedicó más tarde a la investigación psicopedagógica en la Universidad de La Plata. Escribió numerosos textos de pedagogía, libros de texto para alumnos y tratados científicos sobre una nueva disciplina, la *paidología*. Fue un positivista ortodoxo, que buscó estructurar una pedagogía científica, asentada en bases psicológicas y biológicas y basada en la observación de miles de niños y adolescentes. También produjo importantes aportes a la renovación curricular de planes, programas y textos. Su fidelidad a la ortodoxia positivista lo relegó, hacia el final de su vida, a un lugar menor dentro del campo pedagógico, como último representante de una corriente que se desvanecía. (DUSSEL, 1993, p. 1).

Victor Mercante ocupou um lugar de destaque no ensino argentino. Ele foi um dos pensadores mais importantes, no país, no primeiro quartel do século XX. Nascido em 1870, cursou a Escola Normal de Paraná, na qual concluiu o ensino secundário. Depois disso, atuou como professor normal em várias escolas secundárias. Mais tarde, ele foi convocado por Joaquin V. Gonzalez, juntando-se ao corpo docente da Faculdade de Direito da Universidade Nacional de La Plata. Nos anos posteriores (1906 e 1914), assumiu a Seção Pedagógica da instituição e, entre 1902 e 1920, ocupou a cadeira de Psicologia da Educação Especial e Metodologia e Prática de ensino, sendo também nomeado decano da Faculdade de Educação.

Com as atividades desenvolvidas na Universidade de La Plata, passou a ser reconhecido como um dos especialistas mais respeitados em teorias educacionais e metodologias, da Argentina. Possuía extenso conhecimento de filosofia, psicologia, biologia, além de estudar cuidadosamente o positivismo europeu. Em relação à metodologia, Victor Mercante foi um eminente representante da corrente normalista e teve uma luta intensa na estruturação do sistema educativo nacional argentino. Sua principal preocupação foi com o desenvolvimento de um método pedagógico eficaz, para o conjunto da população argentina e, por isso, muito se interessou pelos estudos pedagógicos. O método era o procedimento para chegar a um fim, que era a aprendizagem. Na sua visão, uma nova pedagogia deveria garantir a compreensão, fixar e manter a atenção espontânea dos alunos. No seu modo de ver, a metodologia constituía a parte mais importante da pedagogia e incluía tantos os princípios comuns sobre prédio, aula, professor, aluno, material e organização do ensino, determinado, sobretudo, pela Psicologia. Para definir os métodos era necessário apelar para a ciência e com base nos princípios científicos impôr um conjunto de leis que seriam os guias da ação dos docentes.

Segundo Dussel, esses princípios seriam:

- *Ley de universalidad*: decía Mercante que "todos tienen la necesidad y el deber de aprender, y aptitudes para aprender, contra prejuicios vulgares o de otra época que sostenían que ciertas clases no debían instruirse o educarse.
- *Ley de integridad*: la educación debía propender a la integridad psicológica del educando y a la integridad de los conocimientos.
- *Ley de proporcionalidad*: la enseñanza debería organizarse en función de la edad, los sexos, las necesidades y el tiempo de que se dispone.
- *Ley de unidad del saber*: las doctrinas se complementan, y los fenómenos de diversa índole pueden reducirse, por vía del análisis, a una causa única y general de carácter físico.
- *Ley de educación metódica*: debería investigarse cómo proceden las facultades en el conocimiento de cada clase de objetos, para adaptar los métodos a cada tipo de facultad.
- *Ley de autonomía*: el docente debe consultar la vocación permanente, las disposiciones pasajeras, las modalidades y opiniones de los alumnos, y tender a

quelos alumnos piensen y actúen de manera autónoma. (DUSSEL, 1993, p. 3)

É possível perceber, a partir dessas rápidas indicações, alguns traços da visão educativa de Víctor Mercante. Sua pretensão era ampliar a educação a um conjunto extenso da população, abolir as exclusões por sexo, por classe social e, ao postular a necessidade de leis gerais que garantisse a eficácia do método, ele se aproximava de Rui Barbosa.

Rui Barbosa foi um intelectual versátil, pois tinha como fundamentação as ideias liberais conservadora/modernizantes. Participou com os positivistas brasileiros, no início do século XIX, do governo do país. Nos seus pareceres destacou a Reforma do Ensino Secundário e Superior e, de modo geral, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino-gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade.

Na edição 250, de 20/01/1910, uma coluna do jornal *O Progresso* faz referência a Rui Barbosa. Nesse documento, explicitava-se a necessidade da reformulação da Constituição Federal: “[...] continuamos a suma deste documento político, que passará ao arquivo da história como um código inestimável de grande civismo; vamos citando o que diz o Dr. Ruy Barbosa sobre o código civil.” No texto é feita uma breve análise do debate envolvendo a formulação do código de ensino brasileiro. A principal questão debatida é sobre a instrução pública. Assim pronuncia-se o periódico:

Falta de instrução pública, que tem ideias amplamente desenvolvidas sobre o assunto. A instrução publica entre nós carece continuidade na observância da lei, efectividade na distribuição do ensino; realidade no exercício da fiscalização, especialmente no que diz respeito aos colégios equiparados, livres e faculdades livres. (O PROGRESSO, ed. n.º 252, de 25 jan. 1910).

No centro das discussões estavam presentes as ideias de Rui Barbosa. A instrução pública foi questão constante no seu pensamento. Maria Cristina Gomes Machado afirma que, “[...] no conjunto da sua obra, a educação ocupa lugar importante, mas num espaço de tempo muito curto (1881-1883)” (MACHADO, 2002, p. 29). Entre as reformas preconizadas por Rui Barbosa, merece destaque a da educação.

No jornal *Diário das Campos* encontra-se a preocupação de Rui Barbosa relacionada ao

melhoramento da educação. Ele

Indica: 1º o melhor método do ensino secundário nos estabelecimentos federais; 2º a remodelação do ensino jurídico, obedecendo as normas que lhe dêem a um tempo extensão prática e mais espírito científico; 3º o desenvolvimento dos gabinetes, laboratórios, clínicos e estudos práticos nas escolas de medicina; 4º a manutenção rigorosa da frequência escolar; 5º obrigação de uma Universidade no Rio de Janeiro, aproveitando as universidades ali já existentes segundo o tipo universitário da Alemanha. (O PROGRESSO, ed. n.º 252, de 25 jan. 1910).

A preocupação de Rui Barbosa em relação à escola superior consistia em amplos detalhes. Terezinha do Nascimento (1997) faz considerações a respeito das propostas educativas de Rui Barbosa. Sua análise tem como ponto de partida os pareceres sobre a reforma do ensino primário, secundário e superior, que se originou da análise do decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O decreto foi apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, presidido por Cansanção de Sinimbu, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública. Rui Barbosa, após fazer uma detalhada análise desse decreto, encaminhou um projeto substitutivo. A reforma proposta, assim como o decreto de Leôncio de Carvalho, referia-se ao ensino primário e secundário circunscrito ao Município Neutro, e ao ensino superior relacionado a todo o país. Contudo, alertava que essa reforma poderia servir de exemplo às outras províncias.

A guisa de conclusão

Neste artigo, nossa pretensão principal foi discutir a fecundidade do método comparativo à escrita da História da Educação. Nesse sentido, a primeira preocupação consistiu em debater algumas posições teórico-metodológicas da história comparada, problematizando sobre seus limites e suas possibilidades de análise. Em seguida, ensaiamos duas possibilidades de comparação entre a educação argentina e brasileira: 1) experiências societárias e educativas organizadas nesses dois países; 2) as ações e trajetórias de Rui Barbosa e Víctor Mercante. O

ponto de partida da discussão desse problema está vinculado à pesquisa de mestrado que foi defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a qual teve como fonte e tema de pesquisa o jornal *Diário dos Campos*. No discurso do jornal observou-se uma preocupação constante em publicar notas e matérias elogiosas às experiências educativas de outros países da América Latina, particularmente à Argentina.

Ao analisar alguns elementos dos contextos educativos e societários do Brasil e Argentina, na passagem do século XIX para o XX, enfatizamos as ações do aparato estatal, assim como as intervenções de intelectuais em órgãos do Estado com o objetivo de sistematizar reformas educativas. Em relação ao primeiro aspecto, é possível destacar as diferenças significativas entre os projetos educativos desses países. Em relação ao Brasil, as primeiras definições jurídicas aconteceram em 1824, porém, com poucos avanços na organização da educação. No século XIX, de acordo com Luciano Faria Filho “[...] houve intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’.” (FARIA FILHO, 2003, p. 135). No entanto, a efetivação de políticas públicas não acompanhou o entusiasmo discursivo e o próprio processo do ordenamento jurídico brasileiro. No plano discursivo, a imprensa e o parlamento promoveram intensa defesa da instrução pública e popular. Entretanto, as ações executivas pouco realizaram efetivamente. Na visão desse autor, “[...] diversas foram as leis provinciais que, por exemplo, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre à escola.” (FARIA FILHO, 2003, p. 135). No contexto do século XIX, é necessário considerar “[...] a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados.” (FARIA FILHO, 2003, p. 135).

Na Argentina, discussões concretas efetivaram-se a partir da constituição de 1853. No entanto, projetos concretos de educação somente aconteceram, de fato, nesses países, no final do século XIX. No Brasil, a partir de 1890, no Estado de São Paulo. Na Argentina, a partir de 1887 foi concretizada a reforma do Conselho Nacional de Educação.

Nesse movimento político de defesa da educação estatal e pública estavam envolvidos

Rui Barbosa e Víctor Mercante. Rui Barbosa, nos seus pareceres, destacava a reforma do ensino secundário e superior, bem como a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Nesse período, ele atuava com bastante energia na vida política do país, defendendo a necessidade urgente de sua modernização. Víctor Mercante procurou sistematizar sua visão de educação a partir da filosofia positivista. Em suas ações empreendeu iniciativas para reformar a pedagogia clássica e literária e sua principal meta foi desenvolver melhorias educativas em seu país, propondo métodos da escola Moderna para construir uma educação comum que abarcasse o conjunto da vida do educando.

Em síntese, a partir da discussão de alguns aspectos que caracterizaram as experiências educativas no Brasil e na Argentina, bem como da participação de Rui Barbosa e Víctor Mercante nos órgãos do Estado, é possível indicar a fecundidade do método comparativo à historiografia da educação.

Referências

- BARROS, R. S. M. de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: EDUSP, 1986.
- BERTOLINI, L. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas**. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: FCE, 2007, p. 41-78.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BURKE, P. **História e teoria social**. São Paulo: UNESP, 2002.
- CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLI, H. P. O método comparativo na História. In: **Os métodos da História: uma introdução aos problemas, métodos e técnicas da história demográfica, econômica e social**. Trad. João Maia. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 409-419. (Col. Biblioteca de História, 5).
- CASA DA MEMÓRIA (Paraná). **O Progresso (1910)**. Ponta Grossa, PR.
- CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru: EDUSC, 2001.

- DUSSEL, I. Victor Mercante (1870-1934). **Perspectivas**, Paris, v. XXIII, n. 3-4, 1993, p. 808-821.
- FARIA FILHO, L. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135-150.
- FAUSTO, B.; DEVOTO, J. G. **Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada (1850-2002)**. Rio de Janeiro: EMC, 2003.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v. 2.
- LAHUERTA, M. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. In: AGGIO, A; LAHUERTA, M. (Org.). **Pensar o século XX: problemas políticos e história nacional na América Latina**. São Paulo: UNESP, 2003.
- LOVISOLO, H. **Vecinos Distantes: Universidad y Ciencia en Argentina y Brasil**. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2000.
- MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa: pensamento e ação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- MERQUIOR, J. G. Padrões de Construção do Estado no Brasil e na Argentina. In: HALL, J. (Org.) **Os Estados na História**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- NASCIMENTO, T. A. Q. R. **Pedagogia Liberal Modernizadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- PUIGGRÓS, A. **Qué pasó en La educación Argentina: breve história desde la conquista hasta el presente**. Buenos Aires: Galerna, 2006.
- RÜSEN, J. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SAVIANI, D. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SOUZA, E. F. de. **Intelectuais, Modernidade e discurso educativo no Jornal "Diário dos Campos" (1907-1928)**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2010.
- TEDESCO, J. C. **Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Del Solar, 2003, p. 19-22; 63-105.

Recebido em 26 de março de 2011.

Aceito em 28 de julho de 2011.