



Vozes do Passado: Padrões Configurativos dos Sistemas Nacionais de Ensino no Brasil e na Argentina no Século XIX. Uma Abordagem da Homogeneidade e da Diversidade

Voices from the Past: Configuration Patterns of National Education in Brazil and Argentina in the XIX Century. An Approach to Homogeneity and Diversity

Sonia Martins de Almeida Nogueira

Resumo

Este estudo investiga a variação dos padrões configurativos do desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino no Brasil e na Argentina, na segunda metade do século XIX, buscando compreender a diferenciação que se percebe. Tendo-se o surgimento dos sistemas nacionais de ensino como um processo que se constituiu no movimento de formação do Estado Nacional e consolidação das nacionalidades, aborda-se a configuração nacional estatal, com base na ideologia jurídico política do liberalismo e as funções atribuídas à educação, buscando-se apreender a relação entre a organização nacional dos países alvo e o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, particularmente a instrução pública em nível primário. O modelo de análise é orientado pelos fatores políticos de natureza interna que promoveram a organização nacional dos dois países, identificada a instrução pública como âmbito de intersecção das inter-relações entre o sistema político, o sistema econômico e o sistema educacional. Tais fatores são abordados como condicionadores das variantes de soluções encontradas pelos sistemas políticos do Brasil e da Argentina na organização de seus sistemas de ensino.

Palavras chave: Estado Nacional; liberalismo; sistemas nacionais de educação; escola pública de ensino primário; padrões configurativos.

Abstract

This paper will focus on the variation of configuration patterns in the formation of the national educational systems of Brazil and Argentina in the second half of the 19th century, in order to explain the differences that are perceived. With the emergence of national education systems as a process that takes part in the formation of nation states and the consolidation of nationalities, the configuration of the state will be discussed based on the legal political ideology of liberalism and the functions that are assigned to education. The relationship between the national organization of countries under discussion and the emergence of their national education systems will be analyzed, more particularly in terms of public education at the primary level. The model of analysis is guided by internal political factors which promote the national organization of both countries in terms of public education, taking into consideration the intersections existing between the political, economic and educational systems. Such factors are addressed as being conditional of the different solutions found by political systems in Brazil and Argentina for the organization of their respective education systems.

Keywords: National State; liberalism; national education systems; public primary school; configurative patterns



Introdução

Este texto põe em foco a variação dos padrões configurativos na formação dos sistemas educacionais nacionais no Brasil e na Argentina na segunda metade do século XIX, buscando compreender as diferenças que podem ser percebidas, particularmente observando os procedimentos de legitimização e implementação de políticas públicas de educação. O modelo de análise é guiado pelos fatores políticos de natureza interna que promoveram a organização nacional em ambos os países, considerando seus projetos políticos e sua articulação com o sistema econômico, atentando para a escola primária pública, cuja proposta foi nutrida pelo princípio de “educação do povo”.

Entendemos que as diferenças que podem ser percebidas demandam ter em foco a configuração do Estado nacional oriunda da ideologia do liberalismo e, do mesmo modo, as funções atribuídas à educação, visando a perceber as relações entre a organização nacional dos dois países e o surgimento de seus sistemas educacionais.

As inter-relações de forças observadas entre a sociedade civil e o sistema político, geradoras do Estado, e a reciprocidade entre o passado e o presente, acolhida como marco de referência, se apresentam como elementos essenciais à análise dos aspectos políticos e sociais construtores da realidade educacional dos países alvo no século XIX (Nogueira, 1994).

Tomamos como eixo orientador a presença do ideário liberal na formação do Estado, presença que se manifestava na ideologia jurídico política do liberalismo, identificada na tese política imanente à construção do Estado Nacional. O direito à educação se caracterizou, então, nos dispositivos constitucionais da responsabilidade do Estado em relação à educação, direito que tinha sua raiz no princípio básico da liberdade, pedra angular da tese liberal.

A educação, neste estudo, se identifica, pois, no princípio liberal doutrinário da liberdade, uma vez postas à luz as funções a ela atribuídas pelos pressupostos liberais da formação política do indivíduo, apresentando-se como instrumento de realização da educação do povo, fundamento da participação e representação na democracia liberal. Assim, a educação se apresentava no movimento de organização da instrução pública como um desdobramento dos ideais de democracia e da consolidação do Estado Nacional, evidenciando um claro pensamento político que a identificava como indispensável à renovação social e política na consolidação do modelo republicano de ordenação do Estado.

Põe-se como foco de atenção a Argentina porque o período de sua organização política como Estado republicano registra iniciativas persistentes de seus líderes políticos para a realização do ideal de educação para todos, permitindo interpretá-las como expressão de sua firme crença na formação do cidadão como sustentação do processo de estruturação do estado democrático de direito, tendo a instrução pública como instrumento de consolidação da nação unificada. Mas, precipuamente, a opção pela Argentina como objeto de uma aproximação comparativa que buscamos desenvolver nesta abordagem do sistema nacional de ensino brasileiro, no período histórico enunciado, teve em conta a presença comum do ideário liberal, o processo de consolidação da nacionalidade, historicamente coetâneo ao do Brasil e seu particular percurso de ações desenvolvidas para a estruturação do sistema de instrução pública, considerada a função política da educação.

No entanto, cabe-nos esclarecer que a abrangência imposta pela identidade e propósito da pesquisa neste artigo foi impeditiva da inclusão da Colômbia, do Chile e do Uruguai como objeto deste estudo, embora o processo histórico e realidade educacional de cada um na segunda metade do século XIX permitissem que os critérios que conduziram à escolha da Argentina fossem a eles aplicados. Privilegiamos, então, a particularidade da posição alcançada pela Argentina no plano da política educacional e sua ação no desenvolvimento da instrução pública em nível de ensino primário.

No Brasil e na Argentina, a partir dos anos 1850, ocorreu uma renovação da sociedade e a ampliação e o fortalecimento do movimento liberal, percebendo-se uma identidade nas premissas acolhidas, particularmente a crença na instrução pública como instrumento para assegurar e consolidar a democracia. Assim, Nogueira aduz que: “as reformas educacionais deveriam possibilitar a difusão das idéias democráticas e a preparação das massas para as novas formas de vida social, promovendo, como consequência, a aceleração do progresso econômico, o desenvolvimento social e o desenvolvimento industrial” (1993: p.7).

No cenário de ambos os países, a análise de projetos de Governo no campo da educação permitiu constatar que a forte presença do Estado proporcionou às decisões políticas o suporte necessário à efetivação das medidas estabelecidas. Observamos, no entanto, que, na Argentina, a intervenção do Estado na educação, concretizada a partir de dispositivos e normas legais progressivamente institucionalizados e na efetiva expansão da rede escolar e aprimoramento do ensino, ocorreu com características mais acentuadas da articulação do sistema de ensino com o sistema de poder, distinguindo com maior nitidez o postulado enunciado por ambos os países sobre a função política da educação: fator de desenvolvimento da consciência nacional e via para o progresso (Sauter, 1989; Nogueira, 1993).

As realizações no campo do ensino primário na segunda metade do século XIX, em particular nas décadas de 1860, 1870 e 1880, foram levantadas na tentativa que se fez de compreender o porquê da diversidade. A variação dos dados configurativos da organização e da implantação dos sistemas nacionais revelou-se na descrição das ações concernentes à instrução pública em nível primário de ensino, à



matrícula (taxa de escolarização), à rede escolar, à redução do analfabetismo e ao financiamento da educação, oferecendo expressivos dados numéricos indicadores de desenvolvimento desigual. Perguntamos, então: quais os determinantes que conduziram a um maior desenvolvimento na Argentina?

Instigados por esta questão, adotamos como marco de milha para esta investigação atentar para a predominância na Argentina de uma intenção política e ideológica concernente ao papel da escola voltada para a implantação de uma escola pública obrigatória, comum, laica e gratuita e ao otimismo em relação à capacidade dessa escola cumprir o seu papel (Krawczyk, 1991). Seus projetos políticos tinham como tarefa prioritária a estruturação de um sistema de instrução pública em todos os níveis.

O estudo das efetivas ações políticas desenvolvidas em ambos os países, no entanto, nos exige considerar que são dois contextos socio-políticos distintos, em que cada qual fez a sua escolha de soluções para os problemas que se apresentavam, mas, do mesmo modo, nos leva a indagar a razão das escolhas que levaram à especificidade do processo de desenvolvimento do sistema de ensino de cada um.

O eixo da reconstrução histórica que o estudo demandou, embora limitada pelo escopo do trabalho ora apresentado, está na formação do Estado e nas aspirações de progresso e modernização social, considerado o modelo político que a Argentina e o Brasil buscavam instaurar.

O compromisso com a educação do povo: “educar el soberano”

A visão clássica do liberalismo sobre o Estado postulava que o estado existe apenas como fruto do consenso do povo e representa o bem comum, ou seja, os interesses comuns. Em sua obra Segundo Tratado sobre o Governo, Locke estabeleceu, em sua argumentação sobre a liberdade do homem na sociedade, princípios fundamentais da relação do indivíduo com o Estado, que, a partir de sua concepção sobre a liberdade, expressavam os fundamentos da democracia, acolhendo em sua tese, também, uma concepção de igualdade dos homens perante o Estado (Locke, 1973).

Para a elaboração deste estudo, do qual este texto faz uma abordagem de sobrevoo, foi preciso, pois, ter em foco o papel do Estado como influenciador das relações entre educação e desenvolvimento e, a partir deste postulado, considerar o papel da educação na integração política e na construção da nação, enunciando o pressuposto de que o indivíduo educado estaria pronto para a participação política.

Por este enunciado, uma grande fé estava depositada na escola como a instituição à qual caberia preparar crianças e jovens para a cidadania, mas, o efeito da educação para a participação política teria a mesma dimensão em relação ao desenvolvimento econômico e a modernização pretendidos no Brasil e na Argentina. Assim, a educação se identificava como “um agente maior na produção de mão de obra qualificada e de atitudes modernas e valores necessários à existência de uma sociedade moderna” (Fägerlind y Saha, 1983: p. 96). Os autores observam, entretanto, que “o papel da educação, as características da modernidade e o desenvolvimento de estratégias para gerar a modernização são, por si, condicionados pelas sociedades de propriedades estruturais variadas e, em retorno, também as afetam diferenciadamente” (Fägerlind y Saha, 1983: p. 116).

Considerado, então, o postulado da relação educação/desenvolvimento, a ação política nos países alvo se orientou no sentido do desenvolvimento da escola comum, compulsória, livre e laica, fortalecendo a função política da educação tal como enunciada por ambos: fator de desenvolvimento da consciência nacional e via para o progresso. O direito à educação se estabeleceu, portanto, na “relação da educação com a construção e a consolidação do Estado, o que, no plano ideológico, inspirava-se na tese de John Stuart Mill sobre o valor do Estado como valor dos indivíduos que o constituem” (Nogueira, 1995: p.103).

Fazemos, aqui, uma digressão para considerar as teses fundamentais do liberalismo e suas manifestações no período histórico delimitado neste estudo. Vachet (1970) argumenta que representam o cultivo de uma concepção laica do Estado e uma ação orientada para a liberdade política, o que podemos entender como um movimento de transição do súdito para o cidadão, identificando essas teses fundamentais: “o direito à liberdade; a igualdade pela natureza do homem e igualdade perante o direito; o direito de propriedade e a segurança, ou a proteção do Estado” (1970: p.193). No entanto, o desenvolvimento histórico do Estado liberal nos permite encontrar contradições acentuadas entre a doutrina política e a configuração e exercício do poder, o que podemos analisar a partir da categoria filosófica inspiradora das teses de Locke, teses que compõem um conjunto filosófico que representa a racionalização da independência do homem. E este homem liberal se desenha numa “doutrina política que atribui ao Estado, unicamente, a tarefa de proteger e salvaguardar seus direitos naturais” (Nogueira, 1993: p.55).

As teses da liberdade do indivíduo e da proteção e salvaguarda de seus direitos fundamentais promoveram o desenvolvimento do processo de secularização e de limitação dos poderes do Estado, nutrindo o Estado liberal e outorgando à sociedade sua emancipação do estado absolutista, fixando os limites de ação do Estado e desenhando os contornos do Estado republicano. Neste percurso emergiu o conceito de nação-estado e o Estado liberal se definiu como estado nacional, ao qual, sendo o modelo da forma política que se instaurava, os diferentes modelos de regime político procuraram se adequar ao longo do século XIX.



O movimento constitucionalista, fermentado nas três primeiras décadas desse século na Europa, mas, em percurso mais nitidamente traçado desde o século XVIII, quando ocorreu a criação dos Estados Unidos da América, em 1776, e a promulgação de sua Constituição Federal em 1787, difundiu e consolidou a relação Estado/sociedade no modelo de Estado representativo. Os indivíduos singulares passaram a ser os representados e seus direitos políticos foram reconhecidos: eram eles os soberanos (Macpherson, 1978). Esse Estado representativo veio a se caracterizar plenamente já na segunda metade do Século XIX, na forma do Estado liberal, ao qual nos referimos no parágrafo anterior.

O liberalismo se apresentou, então, como ideologia jurídico política da supra estrutura dominante e a democracia liberal se consubstanciou como modelo de governo do Estado nacional, admitindo as relações capitalistas de mercado e uma sociedade dividida em classes (Nogueira, 1993).

Sauter (1989) argumenta que a necessidade de fazer convergir Estado e nação ao conceito genérico de Estado nacional, então perseguido, fomentou uma série de medidas estatais voltadas à construção nacional, fazendo referência ao papel integrador atribuído à educação, pois a instrução pública se identificava como agente adequado à ação nacionalizadora, em que o aparelho estatal se pôs a serviço da homogeneização da sociedade civil.

A análise dos fenômenos sociais, que, historicamente são fenômenos de causação no processo de aquisição e consolidação dos atributos do Estado, se apresenta como marco inicial do estudo do desenvolvimento de modelos desiguais de relações entre as dimensões econômica, política e educacional na formação do Estado. A partir deles, a interpretação da emancipação e da organização política do Brasil e da Argentina e de sua identidade como Estado nacional nos exige a abordagem das variáveis apontadas por Ozlak (1981), tendo-se em conta as características particulares do seu processo emancipatório e da sua formação do Estado: “a existência de controle nacional do setor produtivo principal; a continuidade do aparato burocrático colonial ou a criação de um novo aparato institucional e o peso dos poderes locais com seus respectivos interesses econômicos, como oponente às possibilidades de concentração e centralização do poder” (1981: p.18).

Neste ponto, uma vez destacadas as variáveis identificadas por Ozlak, retomamos a argumentação sobre o compromisso com a educação do povo e voltamos a enunciar a premissa de que fatores políticos de ordem interna tiveram um peso maior, não exclusivo, na configuração da diferenciação das soluções adotadas pelos sistemas políticos argentino e brasileiro na organização e desenvolvimento da instrução pública. Identificamos, pois, relações causais dos desenvolvimentos diferenciados apontando como elementos de causação a forma política de organização do Estado, o projeto político de cada um, a organização social e as formas e mecanismos de articulação da educação com o sistema político (Nogueira, 1993).

Esta abordagem das relações causais toma como problema referencial a gênese dos sistemas nacionais de ensino nos países alvo como processos diferenciados, adotando-se para a análise dos dois contextos sociopolíticos distintos, à luz de Schriewer (1987), o modelo de âmbitos de intersecção, entendidos como os campos de ação em que as funções do sistema educacional se entrecruzam com as funções de outros sistemas sociais parciais, tendo os conceitos de formação do sistema e de diferenciação funcional se desenhado como pilares para o modelo deste estudo. Neste trabalho, as inter-relações entre o sistema político, o sistema econômico e o sistema educacional têm como âmbito de intersecção a instrução pública.

Quanto à forma política de organização do Estado, a Argentina era uma república federativa, propiciadora, portanto, de uma dinâmica mais intensa de interação entre as forças sociais, enquanto o Brasil se organizava como uma monarquia constitucional em que o Poder Moderador, instituído pela Constituição Brasileira de 1824, era exercido pelo Imperador como o quarto poder, sendo o executivo, o legislativo e o judicial os demais. Atuando como fator restritivo à ação política dos outros poderes, sendo mais do que o poder pessoal de D. Pedro II em seu governo, mas contornos de como se entrelaçavam o mercado e o poder burocrático e de como se evidenciavam as oposições e alianças entre as classes e destas com os estamentos, não constituía apenas o reflexo da ordem patrimonial, mas, também, “expressão e contraponto de forças econômicas e sociais” (Cardoso, 2013: p.251).

Neste cenário, o projeto político da Argentina apresentava um programa de construção do Estado abrigando os ideais mais amplos de diversas correntes de pensamento, permitindo inserções de outras cargas ideológicas, fomentadoras de embates teóricos na construção do modelo jurídico político. No Brasil, no entanto, o projeto foi definido sob forte influência das ideias e interesses do Imperador, realizando-se com intensa orientação paternalista. Rodrigues (1969) se refere à mentalidade conservadora do governo imperial, em seu confronto com a ideologia liberal, sublinhando a ausência de um impulso progressista, afirmando que “a mudança em aspiração não é para progredir, mas para continuar a manter o controle prático das coisas; da sociedade” (1969: p.150).

Quanto à organização social, esta descreve com nitidez o cenário amplamente diferenciado do contexto social e político nos dois países, no período histórico em foco. Na Argentina, este estudo encontrou um padrão multiclassista da estrutura social, progressivamente estabelecido através da transição para novas formas de organização social, em acordo com o ideário liberal que as inspirava, agregado à imigração como dado fundamental do processo de transição, às camadas médias urbanas exercendo relevante papel na organização nacional e à composição da sociedade com cidadãos livres como seus membros. No entanto, a instabilidade política criou dificuldades



para a formação de uma elite homogênea em termos de ideologia e de treinamento, acrescentando-se que a formação de suas elites se deu em âmbito de universidades nas colônias espanholas e na experiência de circulação de ideias fora das instituições universitárias.

Ao mesmo tempo, ocorria no Brasil a evolução do modelo dual aristocracia/povo para o multiclassista num padrão de ritmo pouco acelerado, lento, portanto, havendo um acordo básico entre as camadas urbanas médias e a elite política em relação à organização do poder e permanecendo a dualidade cidadãos livres/escravos na composição da sociedade, observando-se que o cativo não poderia alcançar a cidadania, uma vez que não tinha direito à condição de indivíduo e ao usufruto da liberdade.

Pondo em foco as formas e mecanismos de articulação da educação com o sistema político, neste ponto desta exposição nos aproximamos mais dos argumentos de que necessitamos para expor os padrões configurativos que pretendemos descrever. Na Argentina, destacamos: a função política da educação na organização e consolidação do Estado Nacional; a prioridade da educação na implementação do projeto político; a intervenção do Governo Central na implementação da instrução pública, através da legislação e da política de financiamento; a forte vontade política de efetivar, em âmbito nacional, a expansão da educação, observada nas ações desenvolvidas por sucessivos planos de governo, e a ação individual consistente e prolongada de líderes políticos. No Brasil, no entanto, embora houvesse a mesma tese da função política da educação subsumida na ideologia do Estado nacional, ocorreu a ausência da educação no elenco de prioridades do modelo político, configurada na inexistência de uma política de financiamento da instrução pública em nível primário, e a presença de uma vontade política débil no que concernia à implementação do sistema nacional de ensino, corroborada por uma ação individual difusa por parte dos tomadores de decisão e dos implementadores da política educacional.

Esta argumentação se constrói, portanto, tendo o projeto político como marco de referência e entendendo que esse projeto se estabeleceu como elemento gestatório das relações causais que conduziram à seleção de determinadas soluções, representando limitações tanto da liberdade do próprio sistema escolher causas e efeitos de suas ações, como das possibilidades alternativas de produção de efeitos, assim se identificando como condicionador das variantes de solução encontradas na organização e desenvolvimento do sistema de ensino. Segundo Nogueira, “radicava-se, pois, no projeto político a gênese desses sistemas e a própria diferenciação em seus desenvolvimentos, sendo o projeto, por sua vez, uma proposta fecundada pela forma institucionalizada de governo em cada um dos países estudados” (1993: p.261).

Na trama desta exposição, retomamos a instrução pública como direito político, reforçando a predominância da função política da educação nos projetos políticos, sublinhando as motivações políticas que orientaram a estruturação do sistema de ensino e seu desenvolvimento em ambos os países em foco.

No desenho do exercício desse direito político pelo povo, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino são questões fundamentais, estando imbricado nessas questões o papel do Estado na educação, que, no período histórico demarcado neste estudo, permaneceu na arena de discussões sobre a liberdade dos indivíduos e a intervenção do Estado na organização social. Mas, a essas questões imanentes ao direito à educação, acrescenta-se outro princípio norteador da estruturação do sistema de ensino: a liberdade de ensino, radicada na própria aceção da liberdade humana. De acordo com John Stuart Mill, esta liberdade abrange “a liberdade de consciência, de gostos e ocupações e a liberdade de associação” (1991: p.56) e estas diversas formas devem ser exercidas sem restrições impostas pelo Estado, sem normas e exigências que poderiam constranger seu exercício, segundo o referido autor.

No Brasil, Tavares Bastos (1937), embora defendendo a iniciativa privada, em 1870 admitia a criação de um sistema de instrução elementar sob a responsabilidade do Estado como indispensável, face às condições que percebia na sociedade brasileira, pugnando pelo princípio do ensino obrigatório como tão legítimo quanto o pátrio poder e requisito fundamental ao cumprimento do dispositivo constitucional do direito à instrução primária e gratuita. Rui Barbosa (1946), por sua vez, partindo dessa mesma premissa, defendeu veementemente, em seus pronunciamentos na Câmara de Deputados, a ação do Estado na educação do povo, recomendando a ação ampla, sistematizada e múltipla do Estado, voltada para a organização rigorosa, visando à excelência e à eficácia. Em 1883, em seu Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário, apresentada pelo Ministro Leoncio de Carvalho à Assembleia Geral Legislativa, o eminente político brasileiro, na qualidade de relator da Comissão de Instrução Pública, defendeu a obrigatoriedade à instrução elementar como necessidade e justiça.

Na Argentina, a liberdade de ensino se orientava igualmente pela tese de liberdade presente no pensamento liberal. Sua proposta de educação comum se inspirava na experiência norteamericana de escolas públicas de educação primária da comunidade, nas quais o Estado atuava como fonte suplementar de recursos, isto é, a educação estava a cargo da iniciativa popular, fomentando, assim, a autonomia do ensino primário. No entanto, na Argentina, apresentava-se o fortalecimento da tendência do Estado de controlar a educação popular, tendo em vista os fins políticos a ela atribuídos.

A investigação sobre a instrução pública no continente sul americano conduz a um encontro necessário com Sarmiento, cuja defesa da educação comum, expressa em sua tese “educar el soberano”, intensa ação política e espírito nacionalista conduziram a resultados efetivos da proposta de educação do povo e permitiram, com a participação de outros homens públicos, conduzir a Argentina, na segunda metade do século XIX, à posição de ser o país que mais se destacava na implementação da instrução pública na América do Sul. A liberdade de ensino era defendida como princípio indiscutível, mas a predominância da função política da educação conduziu progressivamente



à centralização e ao paternalismo estatal, concretizando-se essa orientação nos dispositivos da Lei 1420, de 8 de julho de 1884, negando uma autonomia real da educação em relação ao poder político.

Observa-se, pois, que o sistema público de ensino implementado terminou por “limitar a liberdade de ensino nas instituições privadas, submetidas a uma legislação uniformizadora de conteúdos e enfrentando crescente necessidade de receberem recursos do Estado para a sua manutenção” (Tedesco, 1985: p.104).

Abordando os princípios da obrigatoriedade, da gratuidade e da liberdade de ensino como iminentes ao direito à educação, supomos haver elementos neste texto que configurem, embora numa aproximação sucinta, a instrução pública como direito político expresso no projeto político de construção do Estado Nacional, no Brasil e na Argentina, na segunda metade do século XIX, tomando-se o ensino primário como o nível de ensino em que aportava a “educação para todos”.

Os desenvolvimentos diferenciados da instrução pública em nível primário: a homogeneidade e a diversidade como elementos de análise

À luz dos argumentos tecidos nos itens anteriores, reportamo-nos à responsabilidade do Estado concernente à instrução pública e a constante preocupação manifestada no discurso das elites políticas, no Brasil e na Argentina, gestada na função política atribuída à educação, no sentido de assegurar a todos o direito à educação no período da segunda metade do século XIX. Assim, fazemos a abordagem das ações promovidas pelo poder público no sentido do desenvolvimento da instrução pública como dados de evidência do percurso da intenção declarada à concretização de uma política efetiva de oferta de oportunidades educacionais.

Embora conscientes do problema de utilização de dados estatísticos elaborados no século XIX, quando se apresentam uma frequente falta de uniformização, a inexatidão de alguns dados e a ausência de informações relativas a algumas províncias, quer brasileiras, quer argentinas, recorremos a dados levantados à época e divulgados em relatórios oficiais e outros documentos, mais especificamente os que foram elaborados para a Exposição de Filadélfia, de 1876, tanto pelo Brasil quanto pela Argentina, o Censo Escolar Nacional, realizado pela Argentina em 1883-1884, e a Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, de 1884, para conhecer tendências e comportamentos, não desprezando, contudo, suas limitações, isto é, atentos às questões da fragilidade desses dados.

A nós importa processar essas informações visando perceber tendências e comportamentos que nos permitam identificar características dos sistemas em foco e distinguir, a partir de nossas presunções resultantes desse processo, os desenvolvimentos diferenciados, adotando a homogeneidade e a diversidade como elementos de análise.

No caso da Argentina, já ao final do século XVIII e na primeira década do século XIX, instaurou-se um movimento renovador no campo da educação que conduziu a ações de laicização do ensino. Identificamos esse movimento renovador como germinado nos princípios inspiradores da Revolução Francesa, de 1789, cujos efeitos no campo da educação na Europa desenharam o caminho em que se iluminaram ideias e princípios da organização de sistemas públicos de ensino, provocando debates e iniciativas que permaneceram presentes nos sistemas educacionais nos séculos XIX e XX (Gómez de Castro, 1989). Entendida a igualdade de direitos como uma obrigação da sociedade, este princípio impôs ao Estado a criação do sistema educacional público e este desafio se apresentou às nações neste lado do Atlântico. Gómez de Castro (1989) assinala esses efeitos provocados pela Revolução: “a consagração da era da educação estatal; a discussão da dissolução do monopólio da Igreja, acelerando a dessacralização da sociedade; o incremento da politização dos problemas na área da educação ao ser enunciada a formação dos cidadãos como seu fim e a alteração dos horizontes culturais ao ser declarada a educação como direito de todos os cidadãos” (1989: p.39). Estas questões foram postas à ordenação jurídico política da Argentina e do Brasil e se mantiveram presentes nas diretrizes políticas para a organização e implementação da instrução pública.

Podemos fazer uma narrativa muito breve sobre o percurso que, na Argentina, deitou as raízes do sistema nacional de ensino. Com o evento da Revolução de Maio, em 1810, emergiram na nação argentina orientações e instrumentos de educação democrática, que se consolidavam em um pensamento comum e se fortaleceram nos períodos do exercício da presidência por Urquiza (1854-1860), Mitre (1862-1868), Sarmiento (1868-1874) e Avellaneda (1874-1880), quando se desenvolveram a organização institucional e a consolidação da nação unificada, tomando forma seu corpo jurídico institucional estabelecido na Constituição da Nação Argentina, promulgada em 1853.

Germani (1971) situa o início do período da organização nacional em 1853, portanto com a promulgação da Constituição, estendendo-se a 1880, caracterizado pelo modelo político de democracia representativa, com participação limitada, abrigo do começo da transição para a sociedade industrial, a imigração massiva de ultramar, a progressiva integração ao mercado mundial (agricultura e pecuária) e o surgimento dos estratos médios urbanos, fatores que se estendem ao período de governos conservadores liberais, por ele identificados como mandatários do Poder Executivo de 1880 a 1916.

Apesar do período presidencial de Mitre ter sido caracterizado por um imenso esforço de organização do país, foi no período subsequente,



da presidência de Sarmiento, que o sistema nacional de ensino se tornou um compromisso político mais fortalecido. Napp assinala, entre outras iniciativas, “o impulso vigoroso à instrução pública” (1876, p.19). Segundo Pomer (1983), o exercício do mandato de Sarmiento, de 1868 a 1874, caracterizou-se por uma ação e prática política de construção e consolidação do Estado formatadas pelas teses liberais.

Em 1869, ocorreu o primeiro recenseamento geral do país, cujas informações censitárias incluíram o levantamento da população em idade escolar, totalizando 468.139 indivíduos de 5 a 14 anos (Napp, 1876). Estes dados podemos reputar de grande importância para o desenvolvimento da instrução pública, pois, para Sarmiento importava buscar a universalização da matrícula, ou seja, “criar escolas para todas as crianças em idade escolar, como também assegurar, através de documentos legais, uma ação política para o comprometimento das autoridades provinciais e locais com diretrizes políticas e administrativas que visavam garantir o direito à educação” (Nogueira, 1993: p.184).

Em 1875, quando Sarmiento não mais presidente, mas exercendo o cargo de Diretor Geral de Escolas de Buenos Aires, foi sancionada a Lei de Educação Comum, resultante de sua persistente ação política. Esta lei estabeleceu as bases para o desenvolvimento do ensino primário em Buenos Aires e suas diretrizes integraram, posteriormente, em 1884, o texto da Lei de Educação Nacional.

Acompanhando as ações ocorridas na década de 1870, fazemos referência ao Relatório apresentado por Ricardo Napp à Exposição Internacional de Filadélfia, em 1876, em que se configurou o registro de 1.830 escolas primárias, públicas e particulares, acolhendo a 112.223 alunos na faixa etária de seis a dezesseis anos, correspondente à faixa da obrigatoriedade. Estes dados permitem assinalar que estava na escola 1(um) em cada 5 (cinco) indivíduos da população em idade escolar.

Segundo Tedesco (1985), no entanto, as duas últimas décadas do século assinalaram uma progressiva desaceleração do ritmo de desenvolvimento do sistema de ensino causada por fatores diversos, dentre os quais destacamos as crises econômicas e políticas, que provocaram redução de gastos e afetaram o orçamento para o ensino primário. Apesar desse processo, agravado pela crise política de 1890, o sistema de ensino na Argentina organizou-se como um sistema nacional, tendo sido implantada uma política de ensino primário, cujas diretrizes refletiam o pensamento pedagógico e político de Sarmiento.

É relevante destacar que a Lei 1420, de 8 de julho de 1884, estabeleceu a estrutura de um sistema de ensino público que visava tornar efetiva a proposta de generalização da educação popular em toda a extensão territorial da Argentina. Embora a questão do financiamento do sistema de ensino já houvesse sido estabelecida na “Lei de subvenções para o fomento da instrução primária nas províncias”, de 1871, é na legislação de 1884, esta uma lei que abrangia todos os entes da federação, que acentuamos a regulamentação do financiamento nas normas que dispõem sobre a criação do fundo escolar permanente e a composição de outras fontes de recursos do tesouro comum das escolas. Destacamos, também, que “seus dispositivos atendiam ao princípio de separação do ensino primário dos outros ramos da administração pública, no que era concernente a seu pessoal e recursos financeiros, vindo a concretizar uma medida fundamental, segundo se interpreta, para o desenvolvimento desse nível de ensino” (Nogueira, 1993: p.196).

A instrução pública, que era regida pelo Ministério de Justiça, Instrução Pública e Culto, recebia na década de 1880 o maior percentual do orçamento destinado ao Ministério. Segundo Tedesco (1985), esse percentual cresceu de 62,5% a 74% no período de 1882 a 1889, enquanto, paralelamente, ocorreu um crescimento anual nos índices dos fundos destinados à educação no orçamento geral do Estado: de 10,5% em 1882 a 16,4% em 1890. Estes dados nos permitem comentar que havia uma ação política comprometida com o desenvolvimento do sistema de ensino, para o qual a autonomia financeira propiciada pelos índices de dotação orçamentária representava, a nosso juízo, ficar a salvo de circunstâncias de ordem política e econômica, representando requisito fundamental à autonomia política demandada para a sua organização, funcionamento e desenvolvimento. O financiamento da instrução pública pode ser entendido como um indicador da vontade política de concretizar o projeto de desenvolvimento do ensino primário em todo o território nacional.

Alguns dados extraídos do Censo Nacional Escolar realizado em fins de 1883 e princípios de 1884, e sua própria realização, nos servem como indício da efetiva ação de assegurar a implementação do projeto referido. A população escolar da Argentina em 1884 era de 511.376 crianças e adolescentes, dos quais 29% aproximadamente estavam na escola, isto é, 146.325 alunos. Não parece ser um quadro muito animador o percentual dos que efetivamente estavam na escola, mas é preciso destacar que a Argentina destinara 9,1% dos gastos públicos à instrução pública, o que a situava em 4º lugar entre os países que, à época, mais investiam em educação, sendo europeus os três primeiros: Suíça, Suécia e Romênia, respectivamente 17,9%; 12,9% e 9,3% (Argentina, Censo Nacional Escolar, 1884).

Numa breve abordagem, consideramos, até este ponto da argumentação, as ações do Estado argentino, no plano administrativo, para o cumprimento do seu dever de estabelecer escolas, analisadas a partir dos seus mecanismos de intervenção: a legislação específica para o ensino e a criação e manutenção de escolas, com particular relevância ao ensino primário por nele estar inscrita a obrigatoriedade. Com esta orientação, nos aproximamos agora do cenário brasileiro, que, segundo Merquior (1986), em torno de 1860 já identificava o Império brasileiro como um Estado: poder central efetivamente exercendo o controle dos meios de coerção e da soberania em todo o território; sistema judiciário estável e capacidade de coletar impostos regularmente.



No Brasil, a Constituição Política do Império, outorgada em 1824, não incluiu em seu texto a ideia de um sistema nacional de educação, mas em seu Artigo 179, inciso XXXII, veio a assegurar a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e em seu inciso XXXIII propôs a criação de colégios e universidades para o ensino das ciências, belas artes e artes. Aufran (1881), ao comentar a Constituição em relação ao artigo 179, reafirma a instrução como um direito natural, acrescentando que é da sociedade o interesse de proporcionar aos cidadãos os meios de instrução, criando escolas públicas.

No que se refere à instrução pública, o primeiro ato em relação a sua organização no regime imperial se situa na Lei de 15 de outubro de 1827, da Assembleia Geral Legislativa, que determinava a criação de escolas de primeiras letras. O Ato Adicional de 1834, em sequência, atribuiu às províncias a organização e a manutenção das escolas primárias, gerando formalmente um sistema provincial de ensino e um sistema sob a responsabilidade do Poder Central, estabelecendo uma descentralização que acentuava o poder provincial no campo da educação.

Anísio Teixeira (1969) comenta que tal descentralização deixou às províncias a responsabilidade da educação do povo, cabendo ao Poder Central a tarefa de formação de quadros, cuidando do ensino superior. O eminente educador brasileiro situou as questões da instrução pública nesse período como um tema que ocorria mais no plano de debates “do que realizações que tivessem vulto para caracterizar verdadeiras tendências nacionais” (1969: p.65).

Mattos (1987) assinala a presença da tese de uniformização do ensino a partir do regulamento que reformou o ensino primário e secundário do Município da Corte, pautado no regimento de 1849 elaborado por Couto Ferraz, para o qual houve uma grande receptividade, levando os presidentes das províncias a promover sua discussão em suas respectivas assembleias e, assim, conduzindo à adoção de suas normas em nível provincial. O autor atribui à criação dos conselhos municipais de instrução primária, em particular, e ao regimento de 1849 o aumento significativo da população escolar no Rio de Janeiro durante os quatro anos da presidência de Couto Ferraz nessa província.

Na década de 1870, a participação efetiva do Poder Central no desenvolvimento da instrução pública nas províncias passou a ser defendida com intensidade nas sessões da Câmara dos Deputados, participação definida como a destinação de fundos às escolas dos sistemas de ensino provinciais e a criação e manutenção de escolas por eles custeadas. Há, no entanto, que se registrar algum progresso na instrução pública em nível do ensino primário, pois, a obrigatoriedade, princípio que abordamos anteriormente, em seus aspectos conceitual e político, em 1874 já se encontrava em vigência em nove províncias e, também, no Município da Corte, segundo o relatório apresentado à Exposição Internacional de Filadélfia, em 1876, e a liberdade de ensino em cinco dessas nove (Brasil, 1875). Mas, este cenário representava um quadro em que menos de 50% das províncias tinham a obrigatoriedade como um dos princípios fundantes da organização de seu sistema de ensino.

Essa década caracterizou-se, no entanto, como um período de intensificação de ação política no sentido de promover o desenvolvimento da educação primária, formalizando-se em 19 de abril de 1879, através do Decreto nº 7247, o projeto de reforma de ensino elaborado por Leôncio de Carvalho em 1878. Os projetos de reforma dessa década expressaram a doutrina da função política da educação do povo, mas Azevedo (1976) assinalou a contradição entre o ideário educacional proclamado e as realizações concretas no campo da educação popular, o que debilitava o projeto de consolidação do Estado liberal, no qual, no plano ideológico, a educação se apresentava como elemento formador da consciência nacional.

Na particularidade da questão do financiamento, o capítulo sobre a instrução pública componente do relatório apresentado na Exposição Universal de 1876, em Filadélfia, apresentou dados que representaram um significativo índice médio de 22% da receita estimada correspondente às despesas efetuadas pelas províncias com o ensino primário, abrigando um arco de menos de 10% em duas províncias, Amazonas e Paraná, a 33% como índice mais elevado, nas províncias de Minas Gerais e São Paulo. Tais percentuais, embora possam parecer entusiasmáveis, expressaram em termos absolutos as verbas escassas de que dispunham as províncias, que ainda enfrentavam a ausência de orientações precisas nos dispositivos do sistema de impostos relativos à determinação das fontes de receita (Nogueira, 1995). Neste quadro, em que não foram apresentados dados que informassem as despesas do Poder Central com o provimento de recursos às províncias, foram arroladas 4 593 escolas primárias e secundárias, atendendo a 155 058, numa relação população escolar/matriculada de 1/19,44, portanto, um indivíduo matriculado em cada grupo de dezenove.

A questão da necessidade de recursos para a instrução pública permaneceu no plano das ideias ao longo dos anos 1870 e 1880. As manifestações dos membros da Assembleia Geral Legislativa sobre a criação do fundo escolar se apoiavam na preocupação com uma dotação orçamentária, expressada por D. Pedro II na Falla do Trono, de 1873 (Brasil, 1889), não representando, entretanto, a proposta de nenhum procedimento concreto. Mas, em 1882, em seu relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa, Rodolpho Dantas tornou objeto de exame a criação do fundo escolar, o que, no entanto, continuou no plano das ideias por não gerar, por parte dos membros da Câmara de Deputados, nenhuma medida efetiva. Rui Barbosa também, nessa mesma década, defendeu a criação de um fundo escolar, inspirado, sobretudo, na legislação argentina sobre as subvenções e, ainda, nos dispositivos sobre o capital escolar permanente, que financiava o sistema de ensino nos Estados Unidos, embora reconhecendo a inviabilidade de aplicação imediata dessas medidas no quadro do momento político vivenciado então no império brasileiro, sobre o qual pairava a sombra do movimento republicano (Nogueira, 1995).



A inoperância do Estado na área da educação se evidenciava pelo índice de analfabetismo superior a 84% da população, pelos dados de uma escola para cada 1356 habitantes e o percentual de apenas aproximadamente 16,8% da população de 6 a 15 anos, idade escolar, efetivamente matriculados na escola, segundo o que se apresentou na Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (Brasil, Cidade do Rio de Janeiro, 1884). Segundo José Ricardo Pires de Almeida, em sua obra publicada em 1889, em que procurou destacar a posição do Brasil na área da instrução pública, numa tentativa explícita de situá-lo em patamar acima da Argentina, nesse ano o país contava com uma escola para cada 1 800 estudantes, o custo/aluno anual era pouco acima de dois francos e as despesas alcançavam 8,45% da receita global (Almeida, 1989).

Numa aproximação sucinta, podemos afirmar que o Brasil chegou ao final do regime imperial, em 1889, sem assegurar a autonomia política da instrução pública, que teria como requisito fundamental a definição de uma política de financiamento do ensino e a vinculação de recursos como suporte para os gastos das províncias (Nogueira, 1995). No entanto, assim como na Argentina, é possível identificar a presença de um sistema de ensino público institucionalizado, em que a intervenção do Estado se dava através da legislação.

Breves considerações

Este estudo pretendeu abordar os padrões configurativos dos sistemas nacionais de ensino do Brasil e da Argentina, pondo em foco a homogeneidade e a diversidade percebidas, identificadas a partir da perspectiva da relação desenvolvimento econômico/estruturação do poder, considerada como elemento de configuração do Estado nacional, que se organizava nesses países no século XIX, e da interação entre o sistema econômico, o sistema político e o sistema educacional como sementeira das decisões políticas que geraram a peculiaridade das ações desenvolvidas em cada um dos países alvo. E este texto se apresenta como uma comunicação resumida das investigações que temos desenvolvido, acolhendo como objeto de estudo os sistemas de educação pública.

A explicação funcional que se intentou elaborar partiu da indagação sobre os fatores condicionadores da realização histórica das variantes de solução encontradas no Brasil e na Argentina. O estudo da formação do Estado nacional, de seus fundamentos políticos e de sua relação com a instrução pública orientou a ação de buscar identificar os elementos que atuaram no processo de tomada de decisões. A instrução pública, como âmbito de intersecção dos sistemas político, econômico e educacional, promoveu a apreensão da urdidura da tipologia da formação do Estado nacional no Brasil e na Argentina com o desenvolvimento diferenciado de seus sistemas nacionais de ensino.

A variação dos padrões configurativos da organização e da implementação do sistema de ensino público que percebemos se evidenciou na descrição das ações desenvolvidas visando à instrução pública em nível primário, no período histórico delimitado. Esses desenvolvimentos diferenciados tiveram sua análise fundamentada em um conceito de diferenciação, que, intrinsecamente não é observável, conduzindo-nos a trabalhar entendendo que a diferenciação ocorreu nas ações que representaram soluções eleitas por decisões de ordem político ideológica e conjuntural. Entendemos, a partir da análise desses elementos de causação descritos, que “as formas e mecanismos de articulação da educação com o sistema político traçaram trajetórias diferenciadas nos países em foco, trajetórias geradas por decisões tomadas pelos principais atores, expressando opções políticas adotadas de acordo com sua capacidade de exercerem a liberdade de decidir no contexto histórico social em que atuavam” (Nogueira, 1993: p.262). Podemos perceber que a premissa orientadora deste estudo deu um peso maior, embora não exclusivo, a fatores políticos de ordem interna na configuração da diferenciação observada.

Esse processo de tomada de decisões, pois, representou soluções não arbitrárias, adotadas num procedimento de exclusões sucessivas, consoantes com o contexto histórico em que se tornaram possíveis, o que nos permite asseverar que as decisões políticas se configuraram como margens de decisão limitadoras tanto da liberdade de escolha de causas e efeitos, como das possibilidades alternativas de produção de efeitos. Como afirmamos anteriormente, identificaram-se como variantes de solução encontradas pelos sistemas políticos brasileiro e argentino na organização e desenvolvimento de seus sistemas de ensino. Entendemos, então, que essas margens de decisão se radicaram no projeto político de criação desses sistemas e geraram a própria diferenciação em seus desenvolvimentos.

Consideramos, também, a função política da educação inserida na relação entre o poder do Estado e a sociedade, definindo-se na enunciação dos fins do Estado, que visavam à construção da ordem e a promoção do progresso.

Uma segunda diretriz adotada foi buscar os recursos de ação disponíveis, tomando-se o projeto político de cada um dos países estudados como o ponto de partida para identificar esses recursos, projeto que se identificava com a forma institucionalizada de governo.

O grau de substancialidade e de intensidade da vontade política no sentido de promover a organização nacional e, em seus propósitos, estabelecer uma política educacional voltada para a criação de um sistema público nacional de ensino que atendesse a premissa de educação do povo, mostrou-se mais robusto no regime republicano, portanto na Argentina. Carvalho (1981) admite a suposição de que, no Brasil, uma vez que as decisões de política nacional cabiam ao Imperador e aos que exerciam cargos no executivo e no legislativo, assinalando que a formação e treinamento da elite política para o exercício do governo permaneceram muito semelhantes às que ocorriam



antes da libertação do regime colonial, isto é, apresentavam-se a homogeneidade ideológica que permeava a formação dos bacharéis em Coimbra e os procedimentos de treinamento do funcionalismo público. Assim, a operacionalização de opções políticas declaradas enfrentou grau de substancialidade e intensidade da vontade política menos robusto.

A presença do pensamento liberal na concepção do Estado e na organização nacional e, do mesmo modo, a função política atribuída à educação constituíram o ponto nodal para se chegar ao objeto de estudo. Situamos nossa reflexão na questão da educação no processo de construção do Estado nacional, presente nos pressupostos teóricos do liberalismo e na ideologia jurídico política dele oriunda.

Como ponto de partida para traçarmos um novo caminho, asseveramos perceber que analisar os elementos indicadores da homogeneidade e da diversidade nos padrões configurativos dos sistemas nacionais de ensino demanda o estudo de muitas outras questões que não foram abordadas, por ser este trabalho uma breve aproximação do tema que nos instiga. Não analisamos, por exemplo, o processo de socialização da elite política em si e não nos detivemos na intencionalidade da ação educativa e sua relação com a conformação estrutural dos sistemas de ensino e as dimensões do processo educacional, tampouco na formação de professores. Estas questões nos permitiriam um caminho melhor pavimentado para ampliarmos e aprofundarmos o estudo do desenvolvimento diferenciado.

Intentamos percorrer esse caminho em poucos passos, oferecendo alguma contribuição para pôr em foco os princípios, ideologias e crenças assentados no ideário da educação pública ao longo do percurso histórico de sua institucionalização no Brasil e na Argentina, tendo a segunda metade do século XIX como marco temporal.

Permanecemos buscando a compreensão das questões da educação pública e entendemos que se mantém como desafio desenvolvermos uma nova investigação sobre a configuração dos sistemas públicos de ensino, no Brasil e na Argentina, em nível de ensino fundamental, neste século XXI, considerando que o passado se apresenta atual por sua interação com o presente e, que, na perspectiva do hoje, quando o mundo é outro, o Estado nacional e a sociedade civil enfrentam a realidade das múltiplas faces da globalização e as novas percepções ideológicas e culturais.



Referências bibliográficas

- Almeida, J.R.P.(1989). *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. História e Legislação. tradução Antonio Chizzotti.São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC.
- Argentina. Governo Federal. *Censo Escolar Nacional. Resúmenes generales y preliminares em cifras absolutas y relativas del Censo Escolar levantadas a fines 1883 y principios de 1884 (1884)*. Buenos Aires: impr de Stiller & Laas.
- Argentina. Governo Federal.(1981) *Constitución da La Nación Argentina*. 4 ed. Buenos Aires: Torres Agüero editor.
- Argentina. (1881) Ley de subvenciones para el fomento de la instrucción primaria em las provincias.25 de setiembre de 1871. En *Informe sobre el estado de la educación comum em la Capital e la aplicación em las provincias de la ley nacional de subvenciones seguido de documentos y circulares*. Buenos Aires: Tip. De la Escuela de Artes y Oficios, em S. Cárlos, (Almagro).
- Autran, M.G.A. (1881) *Constituição política do Imperio do Brasil, seguida do acto adicional, da lei de sua interpretação, e das outras que lhe são referentes e comentada para uso das faculdades de Direito e instrucção popular*. Rio de Janeiro: H. Laemmert.
- Azevedo, F, (1976). En *A Cultura Brasileira*. F. Azevedo. A Transmissão da Cultura. Parte 3 da 5 ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- Barbosa, R. (1946). *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*.vol. X tomos I, II e III.Obras Completas.Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Bastos, T. (1937). A Provincia. *Estudo sobre a Descentralização no Brasil*. 2 ed. São Paulo,Rio de Janeiro, Recife: Companhia Editora Nacional.
- Brasil, Assembleia Geral Legislativa. *Colleção das Leis do Imperio do Brasil. Parte Primeira (1878)*. Lei de 15 de outubro de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Actos do Poder Legislativo, p. 71,73.
- Brasil, Assembleia Geral Legislativa.(1861) *Constituição política do Imperio do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert.
- Brasil. Secretaria da Camara dos Deputados.(1889). *Fallas do Trono desde O Anno de 1823 Até O Anno de 1889 Acompanhadas dos Respectivos Votos de Graças da Camara Temporaria*. Colligidas na Secretaria da Camara dos Deputados. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Brasil, Assembleia Geral Legislativa. *Colleção das Leis do Imperio do Brasil. Parte Terceira*. Decreto N 7 247, de 19 de abril de 1879. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Actos do Poder Legislativo, p. 196,215.
- Brasil, Governo Imperial.(1875). *O Imperio do Brasil na Exposição de 1876 em Philadelphia*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Brasil, Cidade do Rio de Janeiro. (1884). *Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Cardoso, F.H. (2013). *Pensadores que inventaram o Brasil*.1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho,J.M.(1981). *A Construção da Ordem. A Elite Política Imperial*. Brasília: Ed. UnB.
- Fägerlind, I.; Saha, L. J. (1983). Education and National Development: a Comparative Perspective. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Germani,G. (1971).*Politica y Sociedad em una Epoca de Transición. De la Sociedad Tradicional a La Sociedad de Masas*. 4 ed. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez de Castro, F. R. (1989). En *Genesis De Los Sistemas Educativos Nacionales*. F.G.R.De Castro, J.L. Berrio , A. G. Gutiérrez y A. T. Ferrer (Eds.). Los Sistemas Educativos Y La Revolucion Francesa.(p. 21-39). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Krawczyk, N.(1991). Educación y sociedad em Argentina. En *Pro-Posições*. Faculdade de Educação, UNICAMP, Vol.2, Nº3(6), Dezembro 1991, p.38,54.
- Locke, J. (1973). *Segundo Tratado Sobre o Governo*.tradução de E Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural. Coleção: Os Pensadores- História das Grandes Idéias do Mundo Ocidental, vol. XVIII, pp 38-137.
- Macpherson, C.B. (1978). *A democracia Liberal: origens e evolução*. Rio de Janeiro: Zahar.



- Mattos, I.R. (1987). *O Tempo Saquarema*. São Paulo: HUCITEC; Brasília, DF: INL.
- Mill, J. S.(1991). *Sobre a Liberdade*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Merquior, J.G.(1986). En *States in History*. J. A Hall.2 ed. Patterns of State Building in Brazil and Argentine. Oxford: Blackwell.
- Napp, R. (1876). *La République Argentine par Ricardo Napp. Aidé de Plusieurs Collaborateurs. Ouvrage écrit par ordre Du Comité Central Argentine pour L'Exposition de Philadelphie*. Buenos Aires: Courier de La Plata.
- Nogueira, S.M.A. (1993). *O Surgimento dos Sistemas Nacionais de Ensino:a Instrução Pública no Brasil e na Argentina na Segunda Metade do Século XIX*. 280 f.Tese de Doutorado.Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Nogueira, S. M.A. (1994). Estado Nacional, Democracia e Instrução Pública: pontos de referência para uma reflexão sobre o ideário educacional no Brasil. En *Ensaio: Aval. Pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro,v.1, n.3, abr./jun, 31,40.
- Nogueira, S. M. A. (1995). Não há systema de instrucção efficaz sem dispêndio de muito dinheiro. En *Universa*, Brasília, v.3, n.1, mar, 99-114.
- Ozlack, O.(1981) The Historical Formation of the States in Latin America. Some Theoretical and Methodological Guidelines for its Study. En *Latin America Research Review* n°2, v. XVI.
- Peralta, V. (1930) *Leys nacionales*. Buenos Aires: Biblos Editorial.
- Pomer, L. (1983). *Sarmiento*. São Paulo: Atica (Grandes Cientistas Sociais, 35).
- Rodrigues, J.H.(1969).*O Liberalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras. Separata do 20º vol. de Discursos Acadêmicos.
- Sauter, G. O. (1989). En *Genesis De Los Sistemas Educativos Nacionales*. F.G.De Castro, J.L., Berrío, G. O. , A. G. Gutiérrez y A. T. Ferrer (Eds.). Introducción (pp. 8-16). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Schriewer, J. (1987). "On 'Systems' of Education and their Comparability". Jürgen Schriewer y Klaus Harney. En *The Rise of Modern Educational System*. D.K.Müller, F. Ringer y B. Simon (Eds).Cambridge, Paris: Cambridge UP, Editions de La Maison des Sciences de l'Homme.
- Tedesco, J.C. (1985).*Educación y Sociedad En La Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Teixeira, A. (1969). *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Vachet, A. (1970). *L'ideologie liberale: l'individu et sa propriété*. Paris: Editions Anthro.

Formação acadêmica e profissional da autora

Sonia Martins de Almeida Nogueira é Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, atuando como membro do quadro docente permanente do Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais- PPGPS, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, onde desenvolve atividades de pesquisa e orientação de alunos. É autora de trabalhos publicados em livros e em periódicos no Brasil e no exterior, tendo ampla experiência de ensino em cursos de graduação e de pós-graduação. Sua linha de pesquisa é Política e Gestão Educacional, no âmbito de Política, Cultura e Conhecimento.

