UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

Licenciatura Plena em Pedagogia

Stephanie da Silva Christofoletti

Dimensões Históricas Da Educação Comparada Brasil-Argentina (1920-1950)

Rio Claro - SP
2025

Stephanie da Silva Christofoletti

Dimensões Históricas Da Educação Comparada Brasil-Argentina (1920-1950)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Jorge Luis Mialhe

Coorientador(a):

Supervisor(a):

Rio Claro - SP
2025

C556d

Christofoletti, Stephanie da Silva
Dimensões Históricas Da Educação Comparada Brasil-Argentina (1920-1950) / Stephanie da Silva Christofoletti. -- Rio Claro, 2025
64 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Jorge Luis Mialhe

1. História da Educação. 2. Brasil. 3. Argentina. 4. História Comparada. 5. Politicas Educacionais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

Stephanie da Silva Christofoletti

Dimensões Históricas Da Educação Comparada Brasil-Argentina (1920-1950

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jorge Luís Mialhe

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Prof. Dr. Laura Noemi Chaluh

Aprovado em: 29 de outubro de 2025

gov.br Documento assinado digitalmente
STEPHANIE DA SILVA CHRISTOFOLETTI
Data: 20/11/2025 13:22:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do discente

gov.br Documento assinado digitalmente
JORGE LUIS MIALHE
Data: 21/11/2025 10:06:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura do(a) orientador(a)

Dedico a Jesus, meu salvador, ao meu esposo, companheiro que me apoiou em cada etapa desta jornada, aos meus pais, exemplos de amor, dedicação e fé, que sempre acreditaram em mim, aos meus irmãos mais novos, que tornam minha caminhada mais significativa, aos meus futuros filhos e alunos, razão do meu compromisso com a educação e aos professores que me acompanharam, por guiarem meus passos nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Jesus Cristo, pela inspiração que me conduziu à escolha da Pedagogia, pelo chamado ao ensino, pela força nos momentos de dificuldade e pela paz necessária para a superação dos desafios desta trajetória acadêmica.

Ao meu esposo, Matheus, cuja presença foi essencial em toda a minha formação. Sua paciência, incentivo e apoio incondicional, especialmente nos momentos de maior pressão e exigência, foram fundamentais para que eu tivesse coragem e perseverança até a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais, Josival e Inês, pelo amor, exemplo e dedicação que sempre nortearam minha vida, e aos meus irmãos, Pedro Henrique e João Lucca, pela inspiração e pelo apoio constantes em todas as etapas do meu percurso pessoal e acadêmico.

Ao Professor Dr. Jorge Luis Mialhe, orientador desta pesquisa, pela orientação criteriosa, pela disponibilidade e pela confiança depositada, que foram determinantes para o êxito deste estudo.

À banca examinadora, pela disponibilidade em avaliar este trabalho e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos demais docentes do curso de Pedagogia, pelo compromisso com a educação e pelas contribuições formativas ao longo da graduação.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro, e a seus funcionários, pela estrutura, pelo atendimento e pelo acesso aos recursos e ao acervo bibliográfico que possibilitaram a realização deste trabalho.

“Pero un buen antídoto para la inútil búsqueda de la dessubjetivacíon de la pedagogía es su historización. Recorrer una y otra vez la historia de la educación, las historias escolares, locales, las biografias, en direcciones distintas [...].” (PUIGGRÓS, 2013).

RESUMO

O presente trabalho analisa comparativamente a história da educação no Brasil e na Argentina entre 1920 e 1950, investigando como contextos políticos, sociais e econômicos influenciaram movimentos reformistas, propostas pedagógicas, currículos e formação docente. A pesquisa adotou abordagem qualitativa e histórico-comparativa, baseada em fontes secundárias, como livros e artigos acadêmicos, e foi organizada cronologicamente para acompanhar as transformações educacionais em diálogo com os acontecimentos de cada década. Os resultados indicam que, embora cada país apresente especificidades, ambos reconheceram a educação como instrumento de formação de identidades nacionais e de disciplinamento social. Observa-se que a Argentina enfatizou a uniformização cultural, enquanto o Brasil priorizou a formação técnica e profissional voltada às demandas do mercado. Em ambos os países, a modernização educacional conviveu com contradições, pois os ideais de democratização coexistiram com práticas de exclusão e controle social, revelando os limites das reformas diante de estruturas oligárquicas e autoritárias. O estudo evidencia, assim, a influência decisiva dos contextos históricos sobre as reformas educacionais e contribui para compreender como essas experiências moldaram currículos, políticas e formação docente, repercutindo na educação contemporânea.

Palavras-chave: Educação; Brasil; Argentina; História Comparada; Políticas Educacionais; 1920-1950.

ABSTRACT

This study provides a comparative analysis of the history of education in Brazil and Argentina between 1920 and 1950, examining how political, social, and economic contexts influenced reform movements, pedagogical proposals, curricula, and teacher training. The research adopted a qualitative and historical-comparative approach, based on secondary sources such as books and academic articles, and was organized chronologically to trace educational transformations in dialogue with the events of each decade. The results indicate that, although each country has its specificities, both recognized education as a tool for shaping national identities and social discipline. Argentina emphasized cultural standardization, while Brazil prioritized technical and professional training aligned with market demands. In both countries, educational modernization coexisted with contradictions, as ideals of democratization coexisted with practices of exclusion and social control, revealing the limits of reforms within oligarchic and authoritarian structures. The study thus highlights the decisive influence of historical contexts on educational reforms and contributes to understanding how these experiences shaped curricula, policies, and teacher training, with repercussions for contemporary education.

Keywords: Education; Brazil; Argentina; Comparative History; Educational Policies; 1920-1950.

Title in english: Historical Dimensions Of Comparative Education: Brazil-Argentina (1920-1950)

RESUMEN

El presente trabajo analiza comparativamente la historia de la educación en Brasil y Argentina entre 1920 y 1950, investigando cómo los contextos políticos, sociales y económicos influyeron en los movimientos reformistas, las propuestas pedagógicas, los currículos y la formación docente. La investigación adoptó un enfoque cualitativo e histórico-comparativo, basado en fuentes secundarias como libros y artículos académicos, y se organizó cronológicamente para seguir las transformaciones educativas en diálogo con los acontecimientos de cada década. Los resultados indican que, aunque cada país presenta especificidades, ambos reconocieron la educación como un instrumento para la formación de identidades nacionales y la disciplina social. Se observa que Argentina enfatizó la uniformización cultural, mientras que Brasil priorizó la formación técnica y profesional orientada a las demandas del mercado. En ambos países, la modernización educativa convivió con contradicciones, ya que los ideales de democratización coexistieron con prácticas de exclusión y control social, revelando los límites de las reformas frente a estructuras oligárquicas y autoritarias. El estudio evidencia, así, la influencia decisiva de los contextos históricos sobre las reformas educativas y contribuye a comprender cómo estas experiencias moldearon currículos, políticas y formación docente, con repercusiones en la educación contemporánea.

Palabras clave: Educación; Brasil; Argentina; Historia Comparada; Políticas Educativas; 1920-1950.

Título en español: Dimensiones Históricas de la Educación Comparada: Brasil-Argentina (1920–1950)

SUMÁRIO

Introdução..... 11
1 DÉCADA DE 1920..... 13
1.1 Contexto político e social no Brasil e na Argentina..... 13
1.1.1 Brasil..... 13
1.1.2 Argentina..... 14
1.2 Os efeitos do período pós Primeira Guerra Mundial no Brasil e na Argentina..... 16
1.3 A Reforma Universitária de 1918 e Projetos Educacionais Modernizadores..... 17
1.3.1 Manifestações político-educacionais na Argentina..... 18
1.3.1.1 Movimento Reformista Universitário de Córdoba (Argentina, 1918)..... 19
1.3.1.2 Escola Normal na Argentina..... 20
1.3.1.3 Movimento antipositivista e Escola Nova..... 21
1.3.2 Manifestações político-educacionais no Brasil..... 21
1.3.2.1 Reorganização e racionalização da educação pública..... 21
1.3.2.2 O Movimento da Escola Nova..... 22
1.3.2.3 Educação eugenista..... 22
1.3.3 Comparações e aspectos compartilhados..... 23
1.4 A Formação Docente no Brasil e na Argentina: Escolas Normais, Pedagogia Científica e Convergências Reformistas..... 24
1.5 Currículo, Disciplina e Práticas Educativas no Brasil e na Argentina..... 27
1.6 A Influência da Igreja na Educação: Brasil e Argentina..... 29
1.7 Resistências às Reformas Educacionais: Brasil e Argentina..... 31
2 DÉCADA DE 1930..... 34
2.1 Contexto Político, Social e Econômico..... 34
2.1.1 Brasil..... 34
2.1.2 Argentina..... 35
2.2 As Políticas Educacionais no Período Constitucional Vargas..... 39
2.2.1 As principais mudanças e características na educação durante este período..... 39
2.3 Políticas Educacionais na Argentina: Entre o Progresso Técnico e a Restauração Oligárquica na Década Infame..... 41
2.4 Comparação entre Brasil e Argentina: Políticas Educacionais..... 43
2.5 Consequências: os impactos do contexto político no currículo e na formação docente no Brasil e na Argentina..... 45
2.5.1 O currículo e as funções atribuídas à educação..... 45
2.5.2 A formação docente e as ideologias presentes nos programas educacionais..... 46
3 DÉCADA DE 1940..... 47
3.1 Contexto, político, social e econômico no Brasil e Argentina..... 47
3.2 Contexto da educação no Brasil e na Argentina – fim da Era Vargas e início do peronismo..... 51
3.2.1 Brasil..... 51
3.2.1.1 Características e políticas educacionais no início da década de 1940 sob o

Estado Novo (até 1945)..... 51
3.2.1.2 Mudanças na segunda metade da década de 1940 (após 1945):..... 51
3.2.2 Argentina..... 53
3.2.2.1 Contexto Geral e Visão da Educação (pré-Peronismo e transição):..... 53
3.2.2.2 O Impacto do Peronismo:..... 56
3.2.3 Síntese comparativa..... 58
Considerações Finais..... 60
REFERÊNCIAS..... 62

Introdução

A educação sempre desempenhou papel fundamental na formação social, política e cultural das sociedades, funcionando tanto como reflexo quanto como motor das transformações históricas, econômicas e ideológicas. Entre 1920 e 1950, Brasil e Argentina atravessaram mudanças profundas que impactaram diretamente seus sistemas escolares.

No Brasil, a República Velha, sustentada pela hegemonia das oligarquias e pelo pacto café-com-leite, entrou em colapso após a crise de 1929, que desestabilizou a economia cafeeira e enfraqueceu o modelo político excludente. Esse cenário abriu caminho para a Revolução de 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas. Durante seu governo, a centralização do poder e o projeto de modernização social orientaram as políticas educacionais, com ênfase na expansão do ensino técnico e na formação de trabalhadores para atender à industrialização em curso.

Na Argentina, o Yrigoyenismo[1] buscou ampliar a participação política e promover a cidadania, mas seus avanços foram limitados pela instabilidade econômica e social. Já na década de 1940, o peronismo estruturou um modelo educacional fortemente centralizado, ampliando o acesso à escola e associando-a à formação de cidadãos.

Diante desse panorama, a análise comparativa entre Brasil e Argentina, os dois maiores países da América Latina, vizinhos históricos e geopoliticamente destinados à integração, mostra-se essencial para compreender como as condições políticas, sociais e econômicas moldaram os movimentos reformistas, as propostas pedagógicas, os currículos, a formação docente, o ensino técnico e até a intervenção de médicos e sanitaristas, especialmente no contexto das práticas higienistas e eugenistas. Essa perspectiva evidencia a escola como espaço de disciplinamento social, de construção de identidades nacionais e de adequação da população às demandas de cada projeto político.

A questão central que orienta este estudo é: de que forma os contextos de Brasil e Argentina influenciaram os movimentos reformistas e as propostas educacionais no

[1] Período de governo de Hipólito Yrigoyen na Argentina, que chegou ao poder em 1916, deposto por um golpe em 6 de setembro de 1930 (Prata; Alves Junior, 2020).

período analisado? Para respondê-la, definiu-se como objetivo geral analisar comparativamente a história da educação nos dois países, considerando os efeitos das conjunturas internas e dos acontecimentos internacionais sobre seus sistemas escolares. Entre os objetivos específicos, destacam-se: investigar a história da educação do Brasil e Argentina entre os anos de 1920 a 1950; compreender os respectivos contextos políticos, econômicos e sociais de ambos países neste período; comparar e identificar semelhanças e diferenças entre ambos contextos; analisar como tais diferenças e semelhanças contribuíram para o desenvolvimento da educação de cada país, evidenciando aproximações e singularidades na construção das identidades nacionais e na articulação entre educação e trabalho.

A pesquisa adotou abordagem qualitativa e histórico-comparativa, baseada em fontes secundárias, como livros e artigos acadêmicos, articulando reflexões teóricas sobre pedagogia, modernização, higienismo e eugenia.

O trabalho foi estruturado de forma cronológica e analítica, acompanhando as transformações da educação em diálogo com os contextos sociais e políticos. O primeiro capítulo analisa a década de 1920, marcada por tensões e movimentos que buscavam redefinir a escola. O segundo volta-se aos anos 1930, com destaque para as revoluções e reorganizações políticas que repercutiram nas propostas de modernização educacional. O terceiro capítulo discute a década de 1940, quando Vargas e Perón consolidaram projetos de Estado fortemente vinculados à educação. Por fim, as considerações finais retomam o percurso da investigação, apresentando os principais resultados e mostrando como a comparação entre os dois países possibilitou compreender semelhanças, diferenças e permanências em suas trajetórias educacionais.

1 DÉCADA DE 1920

1.1 Contexto político e social no Brasil e na Argentina

As condições políticas e sociais no Brasil e na Argentina foram marcadas por transformações significativas que influenciaram diretamente os movimentos pedagógicos em ambos os países.

1.1.1 Brasil

No Brasil, durante a chamada República Oligárquica ou República Velha, o poder estava concentrado nas mãos de grandes proprietários rurais, sustentado pelo sistema do coronelismo. Esse esquema político articulava interesses econômicos com a manutenção da ordem republicana, de modo que os coronéis exerciam controle sobre cidades e povoados, garantindo a dependência econômica da população, que trabalhava e residia em suas terras. Além disso, detinham recursos coercitivos, incluindo armas e homens, o que lhes permitia subjugar a população tanto pelo medo quanto pela necessidade. Dessa forma, a quem obtivesse a fidelidade dos coronéis, o apoio político se estendia a todos sob sua influência, consolidando sua autoridade regional (Trujillo, 2018).

Inseridas nesse contexto, as oligarquias rurais se fortaleceram como grupos formados pelos mais poderosos donos de terra, unidos pela produção de bens específicos e pelo objetivo comum de ampliar sua força política. Entre elas, destacavam-se a oligarquia de Minas Gerais, voltada para a produção leiteira, e a de São Paulo, baseada no café, ambas com grande poder de influência devido à valorização de seus produtos (Prata; Alves Junior, 2020).

Essa articulação deu origem à chamada República do Café com Leite, que, durante quatro décadas, garantiu a alternância no poder entre as oligarquias mineiras e paulistas. O arranjo político consistia em que, a cada mandato presidencial, ora São Paulo, ora Minas Gerais indicava o candidato a ser eleito, assegurando a continuidade dos interesses agrários no comando do Estado (Prata; Alves Junior, 2020).

Entretanto, esse modelo começou a ser tensionado pelo avanço do processo de industrialização, intensificado a partir da Primeira Guerra Mundial. A nova dinâmica econômica exigia mão de obra qualificada, ao mesmo tempo em que a

urbanização atraía populações do campo, em geral pobres e sem formação, para os grandes centros urbanos. Essa migração em massa forneceu trabalhadores às fábricas, mas evidenciou a carência de instrução e experiência, pressionando o governo a repensar a organização social e econômica do país (Flach, 2009).

Nesse cenário, a educação emergiu como questão central das transformações em curso. Embora marcada por um caráter dualista e elitista, passou a ser concebida como instrumento estratégico para o progresso nacional. A criação da Associação Brasileira de Educação (1924) e as reformas conduzidas por intelectuais como Carneiro Leão[2] e Fernando de Azevedo[3] consolidaram esse movimento, enquanto discursos sanitaristas e eugenistas associavam a escolarização à melhoria social e racial. Assim, a educação foi gradualmente incorporada ao projeto de modernização do Estado, articulando dimensões políticas, econômicas e culturais (Paulilo, 2013; Roitberg, 2020; Flach, 2009; Chaves, 2017).

O período da República Oligárquica no Brasil revelou a força política das oligarquias rurais e do coronelismo, ao mesmo tempo em que expôs os limites desse modelo diante das mudanças econômicas e sociais do início do século XX. O avanço da industrialização, a urbanização crescente e as pressões por escolarização evidenciam como o país começava a se deslocar de uma estrutura essencialmente agrária para um projeto de modernização, no qual a educação assumiria papel estratégico para responder às novas demandas nacionais.

1.1.2 Argentina

Na Argentina, o contexto político foi profundamente transformado pela promulgação da Lei Sáenz Peña, em 1912, que colocou fim à república oligárquica, “[...] introduziu o voto secreto e obrigatório para todos os cidadãos do sexo masculino maiores de dezoito anos, adotando o alistamento militar como parâmetro para o alistamento eleitoral”. Essa mudança representou um avanço no processo de democratização, ao permitir a inserção das classes médias nas estruturas estatais e intensificar a participação popular no sistema político, mas a lei “ [...] não conferiu o direito de voto aos estrangeiros nem às mulheres” (Fausto; Devoto, 2004, P. 190).

---

[2] Antônio Arruda Carneiro Leão, foi o diretor-geral da Instrução Pública, liderando a administração educacional da capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, entre 1922 a 1926 (Paulilo, 2009).

[3] Diretor-geral da Instrução Pública na capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro de 1927 a 1930. Ele sucedeu a Carneiro Leão e foi sucedido por Anísio Teixeira (Paulilo, 2009).

A edição da Lei Sáenz Peña de 1912 contribuiu para a abertura do sistema político e ampliação democrática, o que levou à presidência de Hipólito Yrigoyen em 1916. Seu governo causou divisão entre os argentinos, que em parte apoiavam e em parte eram contra esse governo. Logo, o presidente e seus companheiros instituíram formas de controlar o poder da oposição (Fausto; Devoto, 2004).

Hipólito foi um presidente, segundo Fausto e Devoto (2004), " [...] de grande prestígio nos 'meios plebeus', sem ostentar os traços associados ao líder carismático: o magnetismo pessoal, apesar do laconismo, foi seu maior trunfo para ganhar apaixonados aderentes", mas "[...] gerou inimigos nas fileiras do conservadorismo" (Fausto; Devoto, 2004, P. 199-200).

O cenário social marcado pela forte presença de imigrantes europeus — sobretudo italianos, espanhóis e portugueses — que trouxeram consigo ideais libertários, colaborando para a formação de jornais radicais e para a difusão de concepções pedagógicas pluralistas. Essa combinação entre abertura política e influxo cultural estrangeiro favoreceu a emergência de novas demandas sociais, entre as quais se destacou a educação (Prata; Alves Junior, 2020).

A Argentina mantinha-se vinculada ao modelo agroexportador, cuja força derivava da exportação de commodities como carnes, grãos e lã, destinados principalmente à Europa e aos Estados Unidos. Essa estrutura, sustentada pelo latifúndio e pela produção rural voltada ao mercado externo, permaneceu como característica dominante entre 1916 e 1930. (Prata; Alves Junior, 2020)

Apesar disso, começava a emergir uma industrialização incipiente, marcada por pequenas fábricas e indústrias de reparação de maquinário, que, embora tímidas frente à hegemonia agrária, demandavam a formação de trabalhadores capacitados. Essa necessidade contribuiu para impulsionar debates sobre educação técnica e profissional, articulando a economia (Escobar, 2009; Maturo, 2020).

Nesse campo, a consolidação de políticas nacionais já vinha sendo impulsionada pela Lei Lainez, de 1905, que havia centralizado a instrução pública. Nas décadas seguintes, ampliaram-se as reivindicações por acesso escolar, incluindo mulheres e filhos de trabalhadores, defendidas por lideranças como Alfredo Palácios[4] e Raquel Caamaño[5] . Paralelamente, difundia-se a pedagogia

[4] O primeiro deputado socialista eleito na Argentina, em 1904 (Prata; Alves Junior, 2020).

[5] Socialista e feminista argentina que atuou no início do século XX, defendeu os direitos das a educação (Prata; Alves Junior, 2020).

normalizadora, materializada nos guardapolvos brancos e em práticas de padronização de condutas, voltadas tanto à inclusão quanto ao controle social (Prata; Alves Junior, 2020; Dussel, 2003).

Esse ambiente de efervescência também estimulou movimentos de renovação pedagógica, como a escola ativa[6] , além da mobilização sindical docente, que resultou na primeira greve nacional de professores em 1917, na província de Mendoza. Tais experiências convergiram no Movimento Reformista de 1918, iniciado na Universidade de Córdoba, que se consolidou como marco da democratização do ensino superior, expressando a busca das classes médias urbanas por maior representatividade (Prata; Alves Junior, 2020).

Nesse processo, a imprensa exerceu papel fundamental na difusão de ideias libertárias e na promoção de uma educação racionalista e inclusiva, baseada na ciência e na razão como fundamentos do progresso. O jornal A Plebe (Brasil, 1917–1927) ilustra o caráter transnacional dessas discussões e a circulação de ideais pedagógicos inovadores (Moreno, 2017; Trujillo, 2020).

O período evidenciou como as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais da Argentina nas primeiras décadas do século XX se articularam diretamente com o campo educacional. A democratização promovida pela Lei Sáenz Peña, a influência dos imigrantes e seus ideais libertários, a centralidade do modelo agroexportador combinado a uma industrialização incipiente e a emergência dos movimentos reformistas revelam que a educação se consolidava não apenas como espaço de instrução, mas também como instrumento de disputa social e de construção de um novo projeto de nação

1.2 Os efeitos do período pós Primeira Guerra Mundial no Brasil e na Argentina

A Primeira Guerra Mundial (1914–1918) e seus desdobramentos influenciaram o Brasil e a Argentina de maneiras que se manifestaram por meio de um clima de transformações sociais, políticas e culturais no período pós-guerra (Flach, 2009).

[6] Corrente pedagógica que surgiu na Argentina no início do século XX, vinculada ao nascimento do sindicalismo docente (Puiggrós, 2016 *apud* Prata; Alves Junior, 2020).

No caso do Brasil, um impacto notável durante a Primeira Guerra Mundial foi a epidemia de gripe espanhola, em 1918, que levou ao encerramento das atividades escolares em cidades como Montes Claros, em Minas Gerais (Veloso, 2009).

No período pós-guerra, o país vivenciou um processo de urbanização, acompanhado por uma crescente demanda do setor produtivo por recursos humanos. Esse cenário impulsionou reivindicações por mudanças na organização educacional, que passou a desempenhar papel estratégico no estímulo ao progresso e ao desenvolvimento (Flach, 2009).

A busca por uma nacionalização cultural e a preparação da população para receber os estrangeiros figuravam entre as justificativas para a ampliação dos anos de escolaridade. Essas suposições refletem preocupações sociais e demográficas características do período (Paulilo, 2013).

No caso da Argentina, o contexto global de desmoralização europeia, ocasionado pela guerra, somado à efervescência de movimentos revolucionários como a Revolução Russa de 1917, influenciou diretamente o Movimento Reformista de 1918 na Universidade de Córdoba. Esse movimento estudantil ocorreu em um ambiente de intensificação dos confrontos e greves (Prata; Alves Junior, 2020).

A Argentina já vinha experimentando, desde o final do século XIX, um intenso fluxo imigratório, o que, embora não constitua um desdobramento direto da Primeira Guerra Mundial, moldou sua sociedade e suas perspectivas educacionais. Nesse contexto, destacou-se a promoção de uma pedagogia normalizadora, voltada à inclusão e à homogeneização da população escolar. Tal processo envolvia, por vezes, a exigência de abandono da língua e dos costumes de origem por parte dos imigrantes (Roitberg, 2020; Dussel, 2004).

A Primeira Guerra Mundial e suas consequências constituíram parte do pano de fundo das transformações sociais e educacionais que marcaram ambos os países. Tais transformações impulsionaram discussões sobre modernização e reorganização dos sistemas de ensino (Flach, 2009; Paulilo, 2013).

1.3 A Reforma Universitária de 1918 e Projetos Educacionais Modernizadores

Nas primeiras décadas do século XX, tanto a Argentina quanto o Brasil vivenciaram movimentos político-educacionais significativos que, embora com

características e resultados distintos, buscavam reformar e modernizar seus sistemas educacionais.

1.3.1 Manifestações político-educacionais na Argentina

O processo de conformação do sistema educacional argentino após a Lei 1420 pode ser dividido em três fases: a de estruturação (1884-1899), voltada à criação de órgãos e modalidades educativas; a de expansão (1899-1908), marcada pela ampliação da cobertura; e a de consolidação (1908-1916), que intensificou o controle estatal sobre a educação. Nesta última etapa, destacou-se a gestão de José María Ramos Mejía[7] , com forte centralização administrativa, criação de órgãos especializados e reforço da inspeção escolar (Puiggrós, 1991).

Embora tais medidas tenham ampliado a organização do sistema, também consolidaram práticas classificatórias e excludentes, legitimadas pelo discurso científico da época. Assim, a consolidação representou tanto avanços na organização como o fortalecimento de mecanismos de controle social, aspecto que se manteve presente em práticas posteriores, como o higienismo e a normatização disciplinar observados nas Escolas Normais.

No cenário da década, diferentes movimentos e correntes pedagógicas marcaram a organização do sistema educacional. Entre eles, destacam-se a Reforma Universitária de Córdoba, as práticas ligadas ao normalismo e as propostas antipositivistas associadas à Escola Nova que influenciaram a educação argentina e de países latino-americanos.

Entre 1916 e 1930, a política educativa destinada aos Territórios Nacionais caracterizou-se pela indiferença do Estado central, o que resultou em escassez de escolas, falta de professores qualificados e elevados índices de analfabetismo. Nesse cenário, a sociedade civil de Viedma/RN assumiu um papel decisivo ao reivindicar a criação de uma Escola Normal, que possibilitasse a formação docente local e reduzisse a dependência em relação a centros urbanos mais distantes (Puiggrós, 2001).

A fundação da Escola Normal Popular de Viedma/RN, em 1917, foi fruto dessas pressões sociais, e como registra Puiggrós (2001), também esteve marcada

[7] Médico destacado pensador positivista argentino da "Geração de 1880". Em 1908, ele assumiu a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Argentina (Prata; Alves Junior, 2020).

por intensas disputas ideológicas. De um lado, setores liberais defendiam uma escola pública, laica e progressista; de outro, a Igreja, especialmente os salesianos, buscava manter sua influência sobre a formação educacional. O debate em torno da educação mista tornou-se símbolo desse confronto, sendo solucionado pela criação de uma instituição formalmente mista, mas que, na prática, funcionava em seções separadas para meninos e meninas.

Nos anos seguintes, a escola passou por um processo de consolidação, culminando em sua transformação na Escola Normal Nacional Mixta de Viedma/RN. Essa trajetória revela como a educação nos territórios nacionais argentinos foi resultado da interação entre demandas locais, disputas políticas e projetos de poder, tornando-se um espaço estratégico de afirmação regional dentro do sistema educativo do país (Puiggrós, 2001).

1.3.1.1 Movimento Reformista Universitário de Córdoba (Argentina, 1918)

O Movimento Reformista de Córdoba, iniciado em 1918 na Argentina, foi um marco na história da educação superior latino-americana. Surgiu em um contexto de forte crítica ao modelo universitário vigente, marcado pelo ensino enciclopédico, de memorização e desatento às necessidades sociais. A Universidade de Córdoba, dominada por um tradicionalismo clerical, tornou-se o epicentro desse movimento. Globalmente, a Primeira Guerra Mundial (1914–1918) havia desmoralizado a Europa, e a Revolução Russa (1917) desenvolvia-se, influenciando um cenário de lutas sociais e abrindo espaço para questionamentos mais amplos sobre o papel das instituições (Puiggrós, 2013; Moreno, 2017).

Na Argentina, o movimento contou com o apoio do presidente Hipólito Yrigoyen e emergiu em um contexto de intensos confrontos e greves, quando estudantes declararam greve geral e realizaram ações diretas para evitar a votação de novos interventores na universidade, evidenciando a busca por maior participação e autonomia (Fausto; Devoto, 2004; Prata; Alves Junior, 2020).

Inspirado em ideias pedagógicas democráticas que circulavam desde o final do século XIX, o movimento defendia três princípios centrais: a autonomia, que buscava proteger a universidade das ingerências políticas, a liberdade de cátedra, que garantia o pluralismo de ideias, e o cogoverno, que propunha a participação de estudantes e docentes na gestão universitária (Puiggrós, 2013).

O reformismo rapidamente se expandiu para além das fronteiras argentinas, atingindo outros países da América Latina e tornando-se símbolo de modernização e democratização do ensino superior. No Peru, influenciou líderes como Haya de la Torre e Mariátegui; em Cuba, inspirou Julio Antonio Mella e esteve ligado à fundação do Partido Comunista; na América Central, guiou lutas estudantis e esteve presente nas ideias de Farabundo Martí; no Brasil, teve uma versão própria ligada ao movimento dos jovens tenentes do Colégio Militar (Puiggrós, 2013; Prata; Alves Junior, 2020).

A universidade idealizada por esses reformistas era vista como uma das mais avançadas de sua época, consolidando-se como um movimento de alcance continental em defesa de uma instituição mais democrática, crítica, científica e comprometida com a realidade social.

1.3.1.2 Escola Normal na Argentina

As práticas pedagógicas ligadas ao normalismo foram diversas e refletiram as correntes de pensamento que influenciaram a Escola Normal. Entre os normalizadores e positivistas, predominou uma ênfase na disciplina, na ordem e no controle moral, traduzida em registros de conduta, boletins de notas e classificações que distinguiam alunos “adaptados” e “delinquentes”. A influência do higienismo também foi marcante, com práticas de inspeção médica, uso de móveis escolares para corrigir a postura, além de normas rigorosas de limpeza e desinfecção de materiais (Puiggrós, 2013).

Por outro lado, também surgiram práticas alternativas, propostas por correntes democrático-radicalizadas, socialistas e anarquistas, como nos afirma Puiggrós (2013), que defendiam uma educação menos autoritária e mais participativa. Essas iniciativas incluíam experiências de autogestão escolar, jardins de infância inspirados em Froebel, bibliotecas populares, congressos de educação e até escolas ligadas a sindicatos. Em comum, essas correntes críticas buscavam transformar a escola em um espaço de moralização democrática, integração dos imigrantes e construção de uma cidadania ativa, em oposição ao modelo disciplinador e excludente do normalismo tradicional.

1.3.1.3 Movimento antipositivista e Escola Nova

Na Argentina, no início do século XX, o positivismo entrou em declínio e abriram-se espaços para novas correntes pedagógicas espiritualistas e antipositivista, ideias, influenciadas por filósofos como Nietzsche e Bergson, pensadores como José Vasconcelos e José Enrique Rodó, que questionavam o excesso de materialismo e buscavam valorizar o espírito, a liberdade e a democracia na educação, essas influências se uniram ao movimento da Escola Nova, que defendia maior participação dos professores na gestão escolar, democracia pedagógica e valorização do pensamento científico. O movimento também se vinculou ao sindicalismo docente e às propostas de pedagogos como Montessori e Decroly, defendendo práticas inovadoras (PUIGGRÓS, 2013).

Embora o governo radical de Hipólito Yrigoyen tenha oferecido um clima mais aberto e democrático, não houve reformas profundas, mas criaram-se condições para novas experiências, como jardins de infância, escolas para adultos e sociedades populares. Assim, a Escola Nova marcou um período de renovação pedagógica e de luta por maior democratização do ensino (PUIGGRÓS, 2013).

1.3.2 Manifestações político-educacionais no Brasil

No Brasil, a década foi marcada por um entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, em que esta era vista como mola propulsora para o progresso e o desenvolvimento. A urbanização que iniciava e a demanda por trabalhadores no setor produtivo impulsionaram a reivindicação por mudanças na organização educacional (Oliveira, 2003).

1.3.2.1 Reorganização e racionalização da educação pública

Houve significativo esforço de reorganização e racionalização da administração educacional na capital federal, na época Rio de Janeiro, figuras que tiveram a função de Diretor Geral da Instrução Pública, como Carneiro Leão (1922–1926) e Fernando de Azevedo (1927–1930) implementaram medidas para ampliar a capacidade de atendimento do ensino (Paulilo, 2009).

Carneiro Leão compreende a direção do ensino como uma “tarefa de caráter social e político”, defendendo maior orçamento para a educação, incentivando solenidades cívicas e ressaltando o papel da escola na orientação vocacional.

Propôs a criação de uma subdiretoria técnica, que Fernando de Azevedo instituiu formalmente em 1928, consolidando reformas e organizando cursos sobre educação sanitária e cinema educativo, também centralizou os serviços de saúde escolar e buscou recursos privados para a educação (Paulilo, 2009).

1.3.2.2 O Movimento da Escola Nova

O Movimento conhecido como Escola Nova ganhou força e tornou-se central no debate educacional brasileiro. Intelectuais como Fernando de Azevedo defendiam uma “reconstrução educacional” inspirada em modelos estrangeiros — o francês, ensino nacional, universal e obrigatório, e o estadunidense com foco tecnológico, e união de classes na escola pública (Chaves, 2017).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), redigido por Fernando de Azevedo, constituiu um marco nesse processo. O documento defendia o ensino laico, obrigatório e gratuito para todos, e sua proposta de sistema educacional unificado — do jardim de infância à universidade — apenas foi parcialmente implementada décadas mais tarde (Chaves, 2017; Prata; Alves Junior, 2020).

1.3.2.3 Educação eugenista

As ideias eugênicas, voltadas ao melhoramento racial da população, tornaram-se populares entre intelectuais latino-americanos nas décadas de 1920–1930. No Brasil, Renato Ferraz Kehl[8] (1889–1974) destacou-se ao fundar a Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918 e ao publicar obras como Fada Hygia (1923), adotada em escolas primárias a partir de 1924 (Roitberg, 2020).

Octavio Domingues e Salvador de Toledo Piza Jr., professores de Agricultura da ESALQ–USP, também difundiram a educação eugênica, defendendo o ensino de genética nas escolas, o controle matrimonial e a educação higiênica, especialistas em zootecnia e genética tornaram-se importantes aliados de Renato Kehl. Na Argentina, Victor Delfino[9] publicou em 1925 uma resenha exaltando Kehl como

[8] Farmacêutico e médico, nascido em Limeira (SP), figura de grande expressão do movimento eugenista brasileiro e latino-americano, ele iniciou sua "cruzada eugenista" em 1917, acreditando que a miscigenação no Brasil levava à "degenerescência racial" da população (Roitberg, 2020).

[9] Médico especializado em medicina social e higiene pública, ele foi um dos principais articuladores da conexão Brasil-Argentina no movimento eugenista, sendo o maior nome da eugenia na Argentina durante as décadas de 1920 e 1930 (Roitberg, 2020).

pioneiro da eugenia latino-americana. Ambos defendiam a chamada eugenia positiva, com foco na profilaxia e puericultura (Roitberg, 2020).

Jornais como a Gazeta do Norte (1918–1962), de Montes Claros (MG), assumiram uma missão educativa e civilizatória, promovendo o progresso local por meio da alfabetização. O periódico também noticiou o encerramento das escolas durante a epidemia de gripe espanhola, reforçando representações positivas da escola como símbolo de civilização (Veloso, 2009).

1.3.3 Comparações e aspectos compartilhados

Desde os primórdios da organização dos sistemas educacionais na América Latina, a escola assumiu a função de difundir uma identidade nacional. Nesse processo, o conceito de “pátria” ganhou um caráter retórico, servindo como elemento central na construção de uma memória coletiva. Essa identidade era sustentada por uma versão específica do passado, selecionada e organizada como história oficial, posteriormente incorporada aos programas escolares, de modo a reforçar valores de unidade, pertencimento e legitimação dos projetos políticos nacionais (Puiggrós, 2003).

Ao observar os movimentos político-educacionais na Argentina e no Brasil, percebe-se que ambos os países vivenciaram processos de modernização educacional que dialogavam com transformações sociais, políticas e culturais mais amplas. Na Argentina, o impulso reformista teve como marco a Reforma Universitária de Córdoba (1918), que se irradiou por toda a América Latina ao defender princípios de autonomia, cogoverno e liberdade de cátedra. Paralelamente, as Escolas Normais se consolidavam como centros de formação docente permeados por práticas higienistas, classificatórias e disciplinadoras, mas também por experiências inovadoras associadas ao sindicalismo, ao anarquismo e ao movimento escolanovista. Esse quadro revela uma educação marcada por disputas entre tendências autoritárias e propostas de democratização.

O Brasil, por sua vez, foi marcado pelo “entusiasmo pedagógico” e pela atuação de reformadores como Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, que buscaram reorganizar a administração escolar e implementar práticas de racionalização, higiene e civismo. O Movimento da Escola Nova, fortalecido no período, culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento

que defendia um sistema nacional, laico, gratuito e democrático, inspirado em modelos estrangeiros, mas adaptado às necessidades brasileiras. Além disso, o debate educacional foi atravessado por concepções eugênicas, que, sob a justificativa científica, buscaram articular educação, saúde e controle social.

Comparando os dois contextos, nota-se que tanto Brasil quanto Argentina compartilharam influências do positivismo, do higienismo e da eugenia, elementos que expressam a tentativa de alinhar a educação a um projeto de modernização social. Entretanto, enquanto a Argentina projetou sua vanguarda no campo universitário, com a Reforma de Córdoba simbolizando um movimento de alcance continental, o Brasil concentrou esforços na educação básica e na reorganização administrativa.

Assim, os projetos educacionais de ambos os países revelam não apenas afinidades, mas também diferenças significativas: a Argentina destacou-se pela politização dos estudantes e pela articulação entre movimentos sociais e universidade; o Brasil, por sua vez, pela construção de um discurso de reconstrução educacional voltado à universalização do ensino primário e à formação de um sistema nacional. Em ambos os casos, contudo, a modernização educativa foi permeada por contradições, pois os ideais de democratização conviveram com práticas de exclusão e disciplinamento, mostrando os limites das reformas diante das estruturas sociais oligárquicas e autoritárias que ainda predominavam.

1.4 A Formação Docente no Brasil e na Argentina: Escolas Normais, Pedagogia Científica e Convergências Reformistas

A formação de professores no Brasil e na Argentina, especialmente por meio das escolas normais e das abordagens pedagógicas do "normalismo" e da pedagogia "científica", reflete trajetórias com pontos de convergência e divergência ao longo do século XX. Ambos os países buscaram modernizar seus sistemas educacionais e profissionalizar o magistério, frequentemente sob a influência de ideias científicas e modelos internacionais, mas com adaptações às suas realidades sociais e políticas.

No Brasil, as escolas normais desempenharam um papel central na formação do magistério, especialmente a partir do final do século XIX e início do século XX. A primeira Escola Normal foi criada em Niterói (RJ) em 1835, e até 1881, o Império

contava com dez dessas instituições. Após a proclamação da República, houve uma expansão significativa, com a disseminação das escolas normais por todos os estados, responsáveis pela formação de um grande número de professores até 1949 (Silva, 2007; Prata; Alves Junior, 2020).

A Escola Normal de Montes Claros, por exemplo, destacou-se como referência e inspiração para o progresso e modernização da cidade entre as décadas de 1910 e 1930, com o objetivo de formar novos professores para disseminar o conhecimento científico, a imprensa local, como a Gazeta do Norte, teve papel ativo na divulgação de palestras e artigos pedagógicos com o intuito de influenciar mentalidades (Veloso, 2009).

A sistematização da formação docente também incluía a exigência de concursos públicos como critério de ingresso na carreira e, do ponto de vista curricular, inicialmente eram utilizados manuais pedagógicos, como o de Pontes (1881), que delineavam os conteúdos da escola primária e os métodos de ensino, com o intuito de formar professores profissionais, distintos do antigo "mestre-artesão" (Silva, 2007).

O movimento da Escola Nova foi fundamental para a legitimação da pedagogia e do magistério como profissão. Disciplinas como pedagogia, didática, metodologia e prática de ensino ganharam maior espaço nos currículos das escolas normais e passaram a dialogar com as ciências da educação (Silva, 2007).

Como consequência, os manuais pedagógicos com forte viés científico, os quais se baseavam em trabalhos de psicólogos, médicos, sociólogos, higienistas e biólogos, valorizando as características individuais das crianças e uma educação integral, se difundiram (Silva, 2007).

Além disso, como parte do processo de reestruturação da educação no Rio de Janeiro, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo incluíram a reestruturação da carreira docente e o uso de estatísticas como instrumento de gestão da instrução pública (Paulilo, 2009).

Na Argentina, a Lei Lainez, de 1905, autorizou a criação de escolas de jurisdição nacional nas províncias que as solicitassem, reforçando a centralização da política educacional pelo Estado argentino. Essa medida contribuiu para a ampliação da escolarização, a redução do analfabetismo e a abertura de centenas de estabelecimentos de ensino primário, infantil e rural (Prata; Alves Junior, 2020).

A formação de professores foi marcada pelo movimento do normalismo e pela forte influência da pedagogia científica. As primeiras escolas normais, como a de Paraná e as da Capital Federal, foram criadas no final do século XIX (Yannoulas; Girolami, 2016).

Os pedagogos conhecidos como normalizadores impuseram um modelo de ensino-aprendizagem de grande impacto, com o objetivo de reformar as formas de ensinar e aprender, estruturando uma pedagogia baseada em normas rígidas e formuladas cientificamente com a criação de um sistema para medir, classificar e corrigir indivíduos com base em desvios identificados, utilizava-se a ciência para analisar a sociedade, diagnosticar "desvios" e categorizar indivíduos como "imbecis", "idiotas" ou "distraídos", os quais deveriam ser estudados ou mesmo segregados (Yannoulas; Girolami, 2016).

Um dos principais representantes dessa abordagem foi Victor Mercante (1870–1934), que aplicou a psicologia experimental à educação com o intuito de classificar grupos humanos e propor uma pedagogia adaptada à evolução ou corretiva nos casos de anormalidade. Mercante também atribuía à hereditariedade um papel determinante na transmissão das características humanas (Gvirtz, 1998; Yannoulas; Girolami, 2016).

Essa pedagogia estabeleceu uma relação autoritária entre docentes, alunos e Estado, em que o professor, como agente estatal, discriminava os estudantes com base em normas científicas rígidas e ele próprio era submetido a rigorosa regulação de suas práticas pedagógicas (Yannoulas; Girolami, 2016).

A perspectiva higienista foi igualmente influente, articulando educação, saúde pública e controle social, com forte caráter moralizador, essa concepção se expressava, por exemplo, na pedagogia medicalizada e no uso de uniformes brancos, como os aventais escolares, com objetivos profiláticos e de ocultação das diferenças sociais (Yannoulas; Girolami, 2016; Duschatzky, 1999 *apud* Yannoulas; Girolami, 2016; Puiggrós, 1990 *apud* Yannoulas; Girolami, 2016).

Apesar das diferenças, Brasil e Argentina partilham a visão da educação como instrumento fundamental para o progresso e a civilização. Ambos os países acreditavam no potencial redentor da educação para superar o atraso, e suas políticas educacionais foram profundamente influenciadas por modelos europeus e pelo ideário científico, adaptados às suas especificidades nacionais (Maturo, 2020).

A Argentina, de acordo com Maturo (2020) no entanto, apresentou uma centralização e uma escolarização de massa mais precoces e intensas em comparação com o Brasil, que permaneceu por mais tempo com um modelo elitista, enquanto a Argentina criou suas primeiras universidades no século XVII, o Brasil apenas instituiu seus primeiros cursos superiores no início do século XIX. As reformas educacionais em ambos os países buscaram organizar e profissionalizar o ensino, mas refletiram as dinâmicas sociais, políticas e econômicas específicas de cada nação (Prata; Alves Junior, 2020; Oliveira, 2003; Batista; David, 2019).

No Brasil, o processo de formação docente foi marcado por uma reestruturação gradual de práticas e concepções pedagógicas já existentes. A incorporação de novos referenciais, como os da Escola Nova, visou adaptar e aperfeiçoar os métodos educativos para atender às demandas sociais e culturais do período, sem romper completamente com os modelos anteriores.

Já na Argentina, o processo formativo esteve mais diretamente vinculado à adequação de um padrão normativo ideal, orientado por critérios científicos e normalizadores. A pedagogia científica, nesse contexto, funcionava como um modelo prescritivo que buscava adaptar as pessoas às exigências de uma ordem social previamente estabelecida, orientando a formação docente por parâmetros de padronização e controle.

1.5 Currículo, Disciplina e Práticas Educativas no Brasil e na Argentina

A década, tanto no Brasil quanto na Argentina, foi marcada por significativas transformações e intensos debates no campo educacional, impulsionados pela busca pela modernização e pela profissionalização do magistério, sob forte influência de ideias científicas e modelos internacionais. O currículo e os métodos pedagógicos adotados refletiram os movimentos intelectuais e as prioridades sociais específicas de cada país.

No Brasil, com o movimento Escola Nova e difusão das Escolas Normais - formação de professores - disciplinas como pedagogia, didática, metodologia e prática de ensino ganharam maior espaço nos currículos, articulando-se com as ciências da educação . Os manuais pedagógicos fundamentam-se em trabalhos de psicólogos, médicos, sociólogos e biólogos (Silva, 2007).

O foco estava na educação integral da criança, valorizando suas características, atitudes e comportamentos, a fim de compreender o desenvolvimento infantil e promover mudanças nos procedimentos de ensino, A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, fomentou discussões nacionais sobre a educação escolar (Silva, 2007)..

O civismo e a moral também eram elementos centrais na educação brasileira da época. Carneiro Leão justificava a necessidade de preparar a escola pública para a nacionalização dos costumes, incentivando solenidades escolares de caráter cívico (Paulilo, 2009).

No que se refere à disciplina e à higiene, a preocupação com a saúde pública era bastante proeminente. Carneiro Leão enfatizou ações de defesa da saúde nas escolas, organização da assistência escolar e a generalização da educação física, com benefícios como alimentação, vacinação, exames de saúde e tratamento dentário para as crianças. O livro Fada Hygia (1923), do eugenista Renato Kehl tornou-se um manual de higiene adotado por escolas primárias em várias regiões do país, visando a educação higiênica desde a primeira infância (Paulilo, 2009; Roitberg, 2020).

A Argentina, esteve fortemente marcada pela presença do normalismo e da pedagogia científica, que orientaram a formação docente e a organização escolar. Essas concepções, já discutidas anteriormente, fundamentaram-se na ideia de normalização e no uso de saberes psicológicos para medir, classificar e corrigir desvios, ao mesmo tempo em que conviviam com propostas inovadoras, como as do movimento da Escola Nova (Gvirtz, 1998; Dussel, 2004).

Entre os debates pedagógicos, destacava-se a controvérsia sobre o ensino da caligrafia, com discussões sobre a conveniência de ensinar letra caligráfica inclinada ou direita, em contraposição à “boa letra” proposta pela Escola Nova, que a definia como clara e legível, baseada nas ciências psicopedagógicas e em condições ambientais e materiais adequadas. O debate sobre a escrita incluía argumentos higienistas que associavam certos estilos de escrita a problemas físicos, como desvios posturais e miopia, embora obras como Metodología (1916), de Mercante, atribuíssem esses problemas a fatores ambientais e posturais inadequados (Gvirtz,1998).

Quanto à higiene, esta era entendida como parte da saúde pública e do controle social, com caráter moralizador, a pedagogia medicalizada resultou na

normalização das crianças e na imposição de regras disciplinares estritas (Dussel, 2004).

As “visitadoras sociais” atuavam desde 1924 para investigar evasão escolar, baixo desempenho e falta de adaptação dos alunos em situação de pobreza, sempre com uma perspectiva moralizadora em relação às classes populares (Yannoulas; Girolami,2017).

A disciplina escolar na Argentina era rigorosa, comparada a movimentos militares, estabelecendo uma relação autoritária entre docentes, alunos e Estado, na qual os professores deveriam ser modelos exemplares de modéstia e decoro, o uso de uniformes buscava não apenas a higienização, mas também instaurar parâmetros claros de obediência e simbolizar a inclusão social. A exigência de neutralidade política e a restrição ao sindicalismo também faziam parte das normas docentes, embora nem sempre fossem respeitadas (Dussel,2004; Fiorucci, 2012).

O currículo, apesar das ênfases e nuances próprias a cada contexto, buscou incorporar princípios científicos para otimizar o processo de ensino-aprendizagem e formar cidadãos alinhados aos ideais de modernização e controle social. A higiene, o civismo, a moral e a disciplina constituíram pilares fundamentais, visando não só à saúde e ao comportamento individual, mas também à coesão social e à construção da identidade nacional almejada pelos governos da época.

1.6 A Influência da Igreja na Educação: Brasil e Argentina

A influência da Igreja na educação no Brasil e na Argentina, foi marcada por uma continuidade histórica e, simultaneamente, por intensos embates com os movimentos progressistas que buscavam a laicidade e a universalização do ensino. Os conflitos latentes e sua influência já se faziam evidentes ao longo dos anos 1920 (Chaves, 2017).

Durante o período colonial e imperial, segundo Oliveira (2004), a educação brasileira esteve sob a responsabilidade prioritária da Igreja Católica, sobretudo por meio de ordens religiosas. Nos primeiros anos da República, manteve-se o modelo herdado do Império, com o ensino elementar sob a responsabilidade dos Estados e o médio e superior, voltado às elites, frequentemente delegado à iniciativa privada, incluindo a Igreja, os índices de analfabetismo, nesse contexto, eram extremamente elevados (Flach, 2009).

A década representou um momento de mobilização no país, com a educação sendo concebida como instrumento de progresso e civilização. A imprensa atuava na formação da opinião pública e na educação do leitor, visando à superação do atraso cultural, da criminalidade, da marginalidade e da ociosidade. Nesse cenário, a Igreja Católica posicionava-se como força conservadora, resistindo às propostas de laicização e ao monopólio estatal da educação (Veloso, 2009; Chaves, 2017; Oliveira,2004).

O movimento escolanovista, em ascensão nesse período, defendia o ensino laico e a escola pública como pilares de uma reconstrução educacional orientada à universalização do ensino, a oposição da Igreja a esses ideais gerou um embate ideológico que se estendeu por décadas, dificultando a construção de um sistema nacional de ensino público inclusivo para os defensores da renovação educacional, esse conflito representava um obstáculo adicional de alta complexidade (Chaves, 2017; Oliveira, 2004; Flach, 2009).

Setores da sociedade, sobretudo os mais radicalizados, manifestavam críticas contundentes à atuação da Igreja. O jornal anarquista A Plebe, publicado em São Paulo entre 1917 e 1927, chegou a declarar, em 1919, que a figura do Padre era o maior inimigo do progresso e da ciência. Para esses grupos, a Igreja era vista como um obstáculo ao avanço científico e social (Moreno, 2017).

Na Argentina colonial, a educação também esteve a cargo de ordens religiosas, em conformidade com o modelo educacional da época, no entanto, diferentemente do Brasil, o país contou com universidades criadas precocemente, como a Universidad Nacional de Córdoba em 1613, contrastando com a proibição de instituições universitárias no Brasil colonial (Prata; Alves Junior, 2020).

No início do século XX, especialmente a partir de 1916, desenvolveu-se na Argentina o movimento da "escola ativa", vinculado ao sindicalismo docente, ao anarquismo e ao socialismo. Esse movimento culminou na Reforma Universitária de Córdoba, em 1918 (Prata; Alves Junior, 2020).

O Manifesto Liminar, documento fundacional da reforma, expressava o desejo de romper com a antiga dominação monárquica e monástica, deixando clara a oposição ao controle eclesiástico e conservador sobre o ensino superior (Prata; Alves Junior, 2020).

A Reforma de Córdoba e o movimento da escola ativa apontam para um confronto direto com a influência religiosa. O sistema educativo argentino no início

do século XX refletia a dificuldade em tomar decisões políticas independentes sobre o tipo de educação desejada para o país, e em alcançar consensos duradouros. Esse quadro sugere a persistência de diversas forças – incluindo as religiosas – na definição do modelo educacional (Prata; Alves Junior, 2020).

A Igreja exerceu papel conservador na educação de ambos os países, resistindo às tentativas de modernização, laicização e universalização do ensino. No Brasil, esse enfrentamento assumiu contornos explícitos, com críticas públicas e embates ideológicos com os escolanovistas. Na Argentina, a Reforma de Córdoba configurou um movimento de ruptura com o domínio eclesiástico nas universidades, refletindo um projeto de modernização em confronto com as estruturas.

1.7 Resistências às Reformas Educacionais: Brasil e Argentina

No Brasil e na Argentina, as tentativas de reformar e modernizar a educação encontraram resistências significativas. Essas resistências emergiram de setores conservadores e de grupos com diferentes concepções sobre o papel da educação na sociedade. Os embates refletiam disputas políticas, ideológicas e culturais que influenciaram o ritmo e os rumos das transformações educacionais em ambos os países.

O Brasil passou por intensas reformas no ensino público, especialmente na capital federal, o Rio de Janeiro. Reformadores buscaram modernizar e ampliar o sistema educacional. No entanto, essas iniciativas foram frequentemente confrontadas por múltiplas formas de resistência (Paulilo, 2009).

A proposta de reforma educacional de Carneiro Leão, apresentada em 1924, não chegou sequer a ser debatida na Câmara Municipal, revelando a ausência de apoio político ou a forte oposição à sua implementação. Leão criticava a Diretoria Geral de Instrução Pública por seus entraves burocráticos e propunha a criação de subdiretorias específicas para maior eficiência (Paulilo, 2009).

As reformas de Fernando de Azevedo, iniciadas em 1927, apesar do apoio da prefeitura do Rio de Janeiro, então capital federal, enfrentaram prolongados debates no Conselho Municipal antes de sua aprovação, críticas apontavam para seu caráter superficial e apressado. Azevedo promoveu a centralização da infraestrutura escolar e utilizou a imprensa como meio de disseminar os ideais reformistas (Paulilo, 2009).

Casos como a desativação da Escola Normal de Montes Claros, em Minas Gerais, em 1919, ilustram a resistência local à expansão da educação. Apesar da campanha promovida pela Gazeta do Norte, que via a escola como instrumento de civilização, a instituição permaneceu fechada (Veloso, 2009).

O debate sobre eugenia e racismo biológico também permeou o campo educacional. Eugenistas como Renato Kehl, fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo, difundiam ideias de melhoramento racial por meio da educação e da higiene, no entanto, suas propostas mais radicais, como a esterilização compulsória, foram amplamente criticadas, inclusive por eugenistas moderados, como Edgar Roquette-Pinto e Fróes da Fonseca, no Congresso Brasileiro de Eugenia de 1929 (Roitberg, 2020).

A Argentina também viveu um contexto de transformações e disputas em torno da educação. A escola foi concebida como instrumento para a formação do sujeito político moderno e para a consolidação da identidade nacional, mas as propostas reformistas encontraram forte oposição em setores diversos da sociedade.

A Lei Lainez (1905), que centralizava a política educacional e expandia o número de escolas primárias, gerou receios entre a elite e a classe média alta, que temiam a presença dos chamados cabecitas negras — filhos das classes populares e imigrantes. Para esses setores, a democratização do acesso à educação representava uma ameaça à ordem social estabelecida (Dussel, 2007).

A educação, nesse contexto, foi utilizada como ferramenta de normalização, e a diferença passou a ser tratada como anomalia (Dussel, 2007). A pedagogia reforçava uma conduta natural, e a escola se integrava a outros dispositivos de vigilância e controle. Segundo Puiggrós (2013), a concepção normalizadora da educação foi influenciada pelo higienismo: “La preocupación por hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales se acrecentó con la llegada de los inmigrantes.” (Puiggrós, 2013, p. 97).

Figuras como Alfredo Palácios, Raquel Caamaño e Alicia Moreau de Justo[10] defendiam a luta por acesso à educação para mulheres e filhos de trabalhadores, a necessidade de falar sobre o tema, e buscar mudanças evidenciou o caráter excludente do sistema.

[10] socialista e feminista argentina que atuou no início do século XX, defendeu os direitos dos marginalizados da educação (Prata; Alves Junior, 2020).

Além disso, a Reforma Universitária de Córdoba (1918) representou uma ruptura com as estruturas tradicionais da educação superior. O movimento enfrentou forte resistência das oligarquias e da Igreja. A agitação resultou em greves e confrontos, tornando-se símbolo de resistência estudantil (Prata; Alves Junior, 2020).

Paralelamente, o fortalecimento do sindicalismo docente culminou na primeira greve nacional de professores em Mendoza, em 1917. O periódico radical A Plebe passou a defender uma educação libertária e inclusiva, atuando como veículo de mobilização dos setores populares (Prata; Alves Junior, 2020; Trujillo, 2018).

Os debates pedagógicos também expressaram tensões sobre a polêmica referente à escrita inclinada versus vertical, envolvendo médicos e higienistas, que relacionavam a caligrafia a problemas posturais. Victor Mercante[11] criticou essa visão, apontando fatores como o mobiliário inadequado como causa real dos problemas, iniciando uma separação entre pedagogia e higiene. O Movimento da Escola Nova, por sua vez, defendeu o fim da caligrafia como disciplina autônoma e valorizou o desenvolvimento psicológico infantil (Gvirtz, 1998).

[11] professor, diretor de escola, inspetor, professor na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de La Plata e criador do Laboratório de Paidologia, figura central no movimento conhecido como "pedagogia normalizadora" que marcou o sistema educacional do país no final do século XIX e início do século XX (Dussel, 2004; Gvirtz, 1998).

2 DÉCADA DE 1930

Marcou um período de intensas transformações políticas, sociais e econômicas tanto no Brasil quanto na Argentina, embora com peculiaridades distintas em cada país.

2.1 Contexto Político, Social e Econômico

2.1.1 Brasil

Os anos que antecederam a década foram de intensa efervescência e disputa política, a urbanização e a emergência de classe média “leitora de jornais [...] crítica de um sistema que distorcia a representação dos cidadãos, sensibilizada pela chamada questão social, a classe média tinha também razões mais específicas de descontentamento.” (Fausto; Devoto, 2004, p. 236).

A Revolução de 1930 pôs fim à política do "café com leite" e levou Getúlio Vargas ao poder.

> No dia 3 de novembro, Vargas assumiu o comando do Governo Provisório da nação. Imediatamente o Congresso Nacional e as assembleias estaduais e municipais foram fechados, os governadores de estado derrubados, e a Constituição de 1891 abolida (Prata; Alves Junior, 2020, p. 15).

Durante seu Governo Provisório, Getúlio Vargas investiu esforços em criar e proteger os direitos dos trabalhadores, criando o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde Pública ainda no mês de novembro de 1930, como afirma Prata e Alves Junior (2020), também aprovou uma série de decretos e leis com a finalidade de institucionalizar o trabalho no Brasil.

Neste governo, a Constituição de 1934 representou um avanço em relação à República Velha, com a garantia de direitos trabalhistas e voto feminino, mas também foi um instrumento para Vargas fortalecer seu governo e consolidar seu poder. A Constituição, no seu artigo 150, estabeleceu “a necessidade de um plano nacional de educação, ensino gratuito e obrigatório, além de prever percentuais de receitas e impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino”, sendo considerada bastante progressista, mas vigorou por pouco tempo (Flach, 2009).

O processo de urbanização e industrialização se desenvolveu mais resultando na transformação da demanda social pela educação:

> O incremento da industrialização, a crescente urbanização e a introdução de um contingente cada vez maior de estratos médios e populares vão resultar na transformação da demanda social pela

> educação, que organizada em distintos movimentos políticos, reclama a organização de um sistema nacional de ensino (Oliveira, 2004, p.953).

Com movimentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a Constituição de 1934, o governo demonstrou o interesse na escolarização das massas, visto que o número de pessoas vindas dos campos para trabalhar nas cidades, e a rápida industrialização estimulada pelos avanços tecnológicos impulsionados pelas guerras, e interesse externo, de países como os Estados Unidos, em investir na indústria brasileira, exigia qualificação da mão de obra disponível.

Podemos verificar que a economia brasileira nesta década passou por expressivas transformações, com um nítido avanço da indústria:

> De acordo com Fausto (1981), se levarmos em consideração o valor da produção agrícola e da produção industrial, observaremos o nítido avanço da indústria. Em 1920, a agricultura detinha 79% do valor de produção total, e a indústria, 21%. Em 1940, as proporções correspondiam a 57% e 43% respectivamente. Isso foi resultado de taxas anuais de crescimento da indústria bem superiores às da agricultura. Segundo o autor, as indústrias básicas: metalurgia, mecânica, material elétrico, praticamente dobraram sua participação do total do valor adicionado à indústria. (Prata; Alves Junior, 2020, p.16).

Assim, a década representou um marco de transição para o Brasil, tanto no campo político quanto no econômico e social. A ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a centralização do Estado moldaram um novo modelo de gestão nacional, voltado à modernização e à construção de uma identidade nacional unificada. A criação de ministérios específicos para o trabalho e a educação, aliada ao avanço da industrialização e à crescente urbanização, demonstra que o Estado passou a exercer um papel mais ativo na organização da vida social e, em especial, na ampliação do acesso à educação como ferramenta de formação da cidadania e qualificação da força de trabalho.

2.1.2 Argentina

A Argentina vivenciava um cenário político, social e econômico complexo e em transformação. Segundo Prata e Alves Junior (2020, p.34), “ [...] o segundo

governo de Hipólito Yrigoyen herdou do Alvearismo[12] a burocracia, a má administração e a animosidade com os docentes [...]", e em 6 de setembro de 1930, um golpe de estado, liderado pelo general José Félix Benito Uriburu, destituiu o governo de Hipólito Yrigoyen (Roitberg, 2020).

O golpe também foi estimulado pela crise de Wall Street, a queda da Bolsa de Nova Iorque, considerando que tanto a Argentina quanto o Brasil sofriam influência dos Estados Unidos; tal situação impactou os governos e a economia dos países (Prata; Alves Junior, 2020).

Apesar dos esforços para restaurar a ordem oligárquica, ficou evidente a fragilidade das elites tradicionais em reassumir o controle de um sistema político que se sustentava na exclusão social. A emergência de novas maiorias sociais, impulsionadas pelo processo de industrialização e urbanização, dificultou a retomada daquele modelo hegemônico anterior (Maturo, 2020).

Embora a política argentina tenha um padrão geral "movimientista"[13], onde a dimensão inclusiva é dominante em contextos democráticos, com prejuízo à institucionalidade, no contexto específico, essa concepção de movimento pode ser "[...] forçosamente excludente, porque autopostula-se como totalidade legítima da ou do povo [...]" (Palermo,2009, p.125) e tende a ser autoritária e antidemocrática. Isso sugere que o "movimientismo" foi usado pelas elites no poder de uma forma que restringia a participação popular, em vez de expandi-la.

O golpe fortaleceu também o pensamento eugenista na Argentina:

> Em oposição à decadência da eugenia no contexto brasileiro, o movimento eugênico argentino fortaleceu-se com o golpe de estado de 1930 liderado pelo general José Félix Benito Uriburu (1868-1932), período em que os médicos intensificaram o contato com os cientistas da Itália. Entusiasta do fascismo italiano, Uriburu encomendou uma missão até a Europa, levando os médicos Arturo Rossi e Octavio López direto para os centros de biotipologia do país. Ao retornar, eles criam a Associação Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (1932-1943), aglomerando os intelectuais eugenistas e contribuindo para a circulação dos livros e ideias de Kehl (Roitberg, 2020, p. 112).

---

[12] Refere-se ao período associado ao governo de Marcelo T. de Alvear, que foi designado por Hipólito Yrigoyen como seu sucessor na presidência da Argentina (1922-1928) (Prata; Alves Junior, 2020).

[13] Padrão político que, segundo o autor Vicente Palermo, trata-se de uma forma de conceber e praticar a política centrada no que o autor chama de "eixo social" ou "dimensão inclusiva", em detrimento da dimensão institucional (Palermo, 2009).

Dessa forma, a Argentina foi marcada por rupturas políticas, centralização do poder e disseminação de ideologias autoritárias, que influenciaram profundamente o modo como o Estado passou a intervir na vida social. As elites buscavam moldar não apenas o sistema político, mas também a estrutura social e cultural da nação, promovendo projetos de exclusão sob o pretexto da modernização, e a educação seria uma forte ferramenta para isto, pois é uma formadora de hábitos, ou rituais:

> El ritual se caracteriza por ser una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación. Su particularidad se afirma en su necesaria realización grupal y en la carga de significación que posen los gestos practicados por cada uno y el conjunto de los participantes. (…) Cobran significación de conducta patriótica cuando su realización es colectiva y dentro de un contexto prefijado: homenaje a la patria, a la nación, a los próceres, a los símbolos (Puiggrós,2003, p.23).

A sociedade argentina era fortemente influenciada por questões sociais complexas, incluindo a chegada de grandes contingentes de imigrantes, que, segundo Puiggrós (1998, p.23) “En su conjunto, los inmigrantes a la Argentina provenían de un espectro de sectores Sociales, y También de uma pluralidade de regiones com importantes diferencias lingüísticas y costumbristas.” (Dussel, 2004).

Muitos desses imigrantes, que chegaram entre o final do século XIX e o início do século XX, não eram os "europeus cultos" esperados:

> Los inmigrantes que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX no eran aquellos europeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos. Eran campesinos sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos y analfabetos; algunos tenían ideas anarquistas y socialistas; había refugiados políticos y ateos, agnósticos, protestantes y judíos. La oligarquía estrecho sus filas. (Puiggros, 2016 *apud* Prata; Alves Junior, 2020, p.29).

Esse fluxo imigratório gerou uma crescente preocupação de médicos sanitaristas e higienistas com relação a problemas sociais e de saúde pública. O principal nome da eugenia na Argentina, Victor Delfino, militava pela "purificação nacional" e pelo controle qualitativo e quantitativo dos imigrantes (Roitberg, 2020).

No âmbito econômico, a década marcada pela crise de 1929, com transformações em curso, a estrutura econômica baseada no latifúndio e na produção rural para exportação continuou sendo a característica dominante entre 1916 e 1930 (Prata; Alves Junior, 2020). A educação, no entanto, começou a ser

vista com uma função mais econômica no marco do Estado Benefactor[14]; a sociedade argentina se estruturou em torno do trabalho e vinculou fortemente a escola ao mundo laboral sob o lema do pleno emprego (Maturo, 2020).

A Argentina, de acordo com Escobar (2009), já possuía um sistema educacional mais avançado em todos os níveis em comparação com o Brasil em 1930, 95% da população de Buenos Aires era alfabetizada, e 30% da população em idade escolar frequentavam a escola secundária como nos afirma Dussel (2004), isso impulsionou um amplo público leitor e o auge da literatura de massas nas décadas de 1920 e 1930.

A Argentina, e especialmente Buenos Aires que “[...] con sus altos indices de escolarización [...] se veía a sí mismacomo la nación líder de Latinoamérica y como la más europea y europeizante” (Dussel, 2004, p. 36), havia um mito coletivo chamado "crisol de razas"[15] que sugeria que todos eram bem-vindos e podiam progredir, contudo, essa inclusão não era bem assim apenas maquiava as exclusões, pois a identidade nacional comum exigia que os imigrantes abandonassem sua cultura, língua e crenças, e a pedagogia medicalizada foi utilizada como instrumento de normalização de crianças, filhos de imigrantes, e submetendo-os a regras disciplinares rigorosas (Dussel, 2004; Puiggros, 1990, *apud* Dussel 2004).

Em síntese, a Argentina revelou um processo complexo de modernização excludente, no qual avanços em áreas como alfabetização e estrutura educacional coexistiram com práticas autoritárias, nacionalismo homogêneo e exclusões sociais marcadas pela medicalização e pela eugenia. As tensões entre um discurso de progresso e as estratégias de controle social evidenciam os limites da inclusão naquele contexto, especialmente no que se refere à diversidade cultural e às novas demandas sociais geradas pela urbanização e imigração.

---

[14] Estado de Bem-Estar, é um modelo de organização estatal que marcou um período histórico específico, aproximadamente a partir da década de 1930 caracterizado por uma forte intervenção do Estado na economia e na promoção de políticas sociais, com o objetivo de garantir direitos e bem-estar à população (Yannoulas; Girolami, 2017; Maturo, 2020).

[15] Refere-se a um mito coletivo que forjou o imaginário nacional da Argentina. É a ideia de que a Argentina se formou como uma nação onde todos os imigrantes eram bem-vindos e podiam progredir, fundindo suas diferentes origens em uma nova identidade nacional homogênea (Dussel, 2004).

2.2 As Políticas Educacionais no Período Constitucional Vargas

O Governo Constitucional de Getúlio Vargas no Brasil, que se estendeu da promulgação da Constituição de 1934 até o golpe de 1937 que instaurou o Estado Novo, foi um período de mudanças significativas na educação, embora com limitações na sua efetivação e com a persistência de estruturas educacionais anteriores.

2.2.1 As principais mudanças e características na educação durante este período

A Constituição de 1934 foi considerada bastante progressista em relação à educação. Ela estabeleceu a necessidade de um plano nacional de educação, ensino gratuito e obrigatório, e previa a destinação de percentuais de receitas e impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Apesar de suas propostas avançadas, a Constituição de 1934 não conseguiu consolidar plenamente os princípios que assegurava (Flach, 2009).

O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932, foi um documento crucial para a história da educação brasileira, foi criado com o objetivo de pressionar o governo a assumir uma política nacional para a educação, propondo novas ideias e princípios:

> O caráter progressista do movimento Escola Nova, em especial na formulação contida no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, sob alguns aspectos, chegou mesmo a ultrapassar a concepção liberal burguesa de educação, incorporando propostas que se inserem na tradição pedagógica socialista (Saviani, 2008, p. 81 *apud* Prata; Alves Junior 2020, p.18).

Em abril de 1931, houve um novo acordo entre o Estado e a Igreja, e o ensino religioso voltou a ser permitido nas escolas públicas, sendo facultativo. Oliveira (2004) vê o ocorrido como um sinal de que o processo de um Estado laico no Brasil era, em certa medida, falacioso. O autor também nos conta que a Igreja viu essa medida como uma conquista, mas pelo governo de Francisco Campos - ministro que trouxe de volta o ensino religioso - foi algo meramente instrumental para seu projeto político.

Militantes do movimento Escola Nova, se engajaram na causa de difundir a educação eugênica por meio do sistema de ensino, influenciando a organização da educação pública, ou seja, as ideias de “melhoramento racial” defendidas por

Renato Kehl não ficaram só no discurso. Elas influenciaram políticas públicas, a Constituição, o sistema educacional e até os livros escolares. Essas ideias passaram a fazer parte do funcionamento do Estado e da escola, com o apoio de intelectuais, cientistas e até educadores reformistas da época (Roitberg, 2020).

No governo Vargas aumentou-se o número de estudantes em todos os níveis, com um incremento de 60% no número total de alunos do ensino superior entre 1929 e 1939. A porcentagem da população entre 5 e 19 anos nas escolas passou de 9% em 1920 para cerca de 21% em 1940 (Fausto, 1981, *apud* Prata, Alves Junior, 2020).

Outro movimento de Vargas, ainda em seu governo provisório, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, como parte das primeiras medidas intervencionistas e centralizadoras de seu plano de governo (Prata; Alves Junior, 2020).

Assim, embora a Constituição de 1934 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tenham representado importantes avanços, sua implementação foi parcial e marcada por contradições. O projeto modernizador de Vargas ampliou o acesso à educação e institucionalizou órgãos como o Ministério da Educação e Saúde Pública, mas manteve estruturas excludentes e elitistas. Além disso, o retorno do ensino religioso nas escolas públicas revelou o uso estratégico da religião como instrumento de poder político.

De forma ainda mais preocupante, ideias eugenistas foram incorporadas ao discurso pedagógico oficial, influenciando currículos, livros didáticos e práticas escolares com base em concepções racistas legitimadas por setores da própria intelligentsia educacional como Octavio Domingues, Salvador de Toledo, Victor Delfino e Alfredo Fernández Verano[16]. Desse modo, o período constitucional, embora progressista em suas formulações, revelou-se ambíguo em sua execução, pois combinou a expansão do ensino com práticas autoritárias e excludentes que limitaram o alcance transformador das propostas educacionais da época.

[16] intelectual argentino e uma figura importante no movimento eugenista, fundador da Liga Argentina de Profilaxia Social, em 1921 (Roitberg, 2020).

2.3 Políticas Educacionais na Argentina: Entre o Progresso Técnico e a Restauração Oligárquica na Década Infame

Após o golpe de Estado, a Argentina foi marcada por um contexto político de reversão e instabilidade, que teve repercussões diretas nas políticas educacionais do país.

O período foi inaugurado pelo golpe de Estado de 6 de setembro de 1930, liderado pelo general José Félix Benito Uriburu, que destituiu o governo de Hipólito Yrigoyen e inaugurou uma metodologia ilegítima e violenta de acesso ao poder na Argentina (Palermo, 2008).

A década foi caracterizada por intentos de restauração oligárquica, que demonstraram a incapacidade dos setores tradicionais de restabelecer a hegemonia de um sistema baseado na exclusão das novas massas que tomam conta da área urbana argentina com a industrialização (Palermo, 2008).

Segundo Puiggros (2016 apud Prata e Alves Junior, 2020), no governo de Uriburu, Terán, o ministro da Educação, adotou uma postura marcadamente burocrática e conservadora, repudiando o reformismo universitário e a "escola ativa", defendeu a "espiritualização" das escolas, combateu o comunismo entre os estudantes e incentivou a gestão educacional privada.

Essas medidas revelam não apenas um retrocesso frente às conquistas do movimento reformista anterior, mas também a tentativa de subordinar o sistema educacional aos valores autoritários e aos interesses ideológicos das elites conservadoras, restringindo o papel emancipador da educação e reforçando uma lógica de controle social.

A partir dos anos 1930, a educação na Argentina começou a adquirir uma função predominantemente econômica no âmbito do Estado de Bem-Estar Social, buscando uma forte ligação entre a escola e o mundo do trabalho, Maturo (2020) afirma isso e diz que o objetivo era fornecer a formação necessária para a futura inserção social, política e econômica dos jovens, sob o lema do pleno emprego.

As demandas educativas estavam profundamente ligadas ao mundo do trabalho e à organização social. Nesse período, surgiram iniciativas como os “Cursos de instrucción nacional”, que buscavam aproximar o ensino da realidade produtiva, oferecendo conhecimentos de geografia, agricultura, comércio, legislação e direitos civis. Como destaca Puiggrós (1998):

> [...] se les enseñaría geografía física y política; agricultura, ganadería y comercio; industria y derechos civiles de los trabajadores; moneda argentina y equivalencias; leyes sobre colonización, instrucción pública, sanidad, registro civil, código penal, etc.; lectura, escritura e idioma nacional (Puiggrós, 1998, p. 71).

Essa articulação entre educação e práticas sociais mostra como a escola começava a se configurar como espaço de preparação para a cidadania e para o trabalho, integrando saberes úteis à vida cotidiana e às lutas sociais.

O movimento da Escola Nova, que já se manifestava desde a década de 1920, continuou a ter influência. Silva (2007) nos conta que foi um momento crucial para a legitimação da pedagogia e do magistério como profissão na Argentina, impulsionando a expansão do número de vagas e a especialização das Escolas Normais. E ainda nos fala sobre a cientificização nos manuais pedagógicos, como vemos no seguinte trecho de seu trabalho:

> As disciplinas ditas pedagógicas ganharam mais espaço nos planos de estudos e tenderam a articular-se com as ciências da educação (Nóvoa, 1987; Tanuri, 2000), o que explicou não só a proliferação de manuais pedagógicos escritos no período como também certo aprimoramento das temáticas já expressas nos títulos, que denotaram um tom “cientificizado”, inédito até então. Tomando como referência os saberes relativos à infância, os manuais do período deixaram de destacar tanto as questões relativas ao professor quanto à organização da escola, como ocorreu anteriormente. Os textos da Escola Normal fundamentaram-se, então, em trabalhos de psicólogos, médicos, sociólogos, higienistas, biólogos, filósofos e outros especialistas da sociedade e da infância (Silva, 2007, p. 274).

Victor Mercante, um pedagogo argentino que aplicou a psicologia experimental para entender e classificar grupos humanos para fins educacionais, estabelecendo as bases para uma pedagogia que acompanhasse a evolução natural, Puiggros (1990 *apud* Gvirtz,1998) em seu trabalho, e nele fala que Mercante tinha como objetivo conhecer as diferenças de desenvolvimento educacional de pessoas, e a partir da classificação, acompanhar os casos eu estão dentro da normalidade, e corrigir os casos que estão fora

Nesse momento, a escola era vista não só como um espaço de divulgação das ideias eugênicas, mas também como um "centro de investigação" para identificar crianças "anormais" e "atrasadas" (Kinoshita; Rocha, 2013, *apud* Roitberg, 2020).

A Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (1932-1943) aglomerava intelectuais eugenistas, promovendo a circulação de suas

ideias. Alfredo Fernandez Verano, fundador da Liga Argentina de Profilaxia Social (1921), defendia a institucionalização da educação eugênica para formar cidadãos "compatíveis com os anseios dos médicos eugenistas" (Roitberg, 2020).

Assim, a política educacional argentina nos anos 1930 oscilou entre avanços técnico-científicos e retrocessos ideológicos. De um lado, houve a valorização do magistério, a expansão das Escolas Normais e a aproximação com as ciências da educação; de outro, cresceu a repressão ao pensamento crítico, o incentivo à gestão privada e a difusão da educação eugênica. A escola tornou-se, ao mesmo tempo, instrumento de controle social e espaço de preparação técnica para o trabalho.

2.4 Comparação entre Brasil e Argentina: Políticas Educacionais

O Brasil e a Argentina passaram por profundas transformações políticas que impactaram diretamente suas políticas educacionais. Embora cada país tenha seguido caminhos distintos, alguns paralelos e contrastes podem ser observados no modo como o Estado utilizou a educação como ferramenta de controle, modernização e legitimação de projetos ideológicos.

No Brasil, o governo de Getúlio Vargas consolidou uma centralização do poder e a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), evidenciando a tentativa de organização nacional da educação como parte do projeto de construção do Estado. A promulgação da Constituição de 1934 trouxe, ainda que brevemente, avanços no reconhecimento da educação como direito social e função do Estado, ao mesmo tempo em que permitia o ensino religioso nas escolas públicas, o que demonstrava o fortalecimento da relação entre Estado e Igreja.

Nesse cenário, as ideias da Escola Nova encontraram espaço institucional, influenciando a formação docente e as propostas pedagógicas, mesmo em um contexto autoritário e excludente. A presença de ideias eugênicas nos discursos oficiais e nas práticas educacionais revela, porém, uma contradição entre os ideais modernizadores e os mecanismos de exclusão e controle social (Silva, 2007; Prata; Alves Junior, 2020).

Na Argentina, por sua vez, o golpe de 1930 inaugurou o período conhecido como "década infame", marcado por instabilidade política e tentativas de restauração

oligárquica. O governo de Uriburu[17], por meio de seu ministro da Educação, adotou uma postura reacionária e anti reformista, opondo-se ao movimento de Reforma Universitária de Córdoba e promovendo a "espiritualização" das escolas, a repressão ao comunismo estudantil e o incentivo à iniciativa privada no campo educacional (Puiggrós, 2020).

Entre 1930 e 1945, o sistema educacional no território nacional de Río Negro foi marcado pela crescente aproximação entre Estado, Igreja e sociedade civil. Após o golpe de 1930, consolidou-se um discurso de caráter espiritualista que, no campo educacional, fortaleceu a iniciativa privada e religiosa. Nesse contexto, decretos nacionais homenageando Don Bosco e a difusão das orientações pedagógicas salesianas tornaram-se expressões claras dessa política de valorização do ensino religioso (Puiggrós, 2001).

Entretanto, a realidade educacional local permanecia permeada por dificuldades estruturais, Puiggrós (2001) afirma que a precariedade dos prédios escolares, altos índices de analfabetismo, carência de instituições de ensino e desocupação de professores locais. A imprensa regional, representada por jornais como Río Negro e La Cordillera, denunciava essas condições e mobilizava campanhas em prol da educação. Paralelamente, associações de vizinhos, bibliotecas populares e congregações religiosas desempenharam papel decisivo na criação e manutenção de colégios, jardins de infância e institutos secundários.

Esse movimento evidencia como a sociedade civil assumiu responsabilidades que o Estado não conseguia cumprir plenamente, ora pressionando o poder público, ora complementando sua atuação. A experiência demonstra que, nesse período, a educação em Río Negro resultou de uma articulação complexa entre ação estatal, iniciativa religiosa e mobilização comunitária, revelando tanto as fragilidades quanto as potencialidades do sistema educativo argentino no interior.

O período foi caracterizado pela intensificação da racionalização técnico-científica da educação, com a proliferação de manuais pedagógicos e a valorização da profissionalização docente. Além disso, a Argentina destacou-se pela aplicação da psicologia experimental na educação, quando pensamos em Victor

[17] José Félix Benito Uriburu (1868-1932) foi um general argentino que liderou o golpe de Estado de 6 de setembro de 1930, o qual destituiu o presidente Hipólito Yrigoyen (Prata; Alves Junior, 2020; Roitberg, 2020).

Mercante, e pela institucionalização da eugenia como política pública, sobretudo através da atuação de intelectuais e associações médicas e sociais (Roitberg, 2020).

Brasil e Argentina mostraram tensões semelhantes entre modernização educacional e controle social. No Brasil, o Estado centralizou a gestão escolar, incorporando a Escola Nova e práticas eugênicas, mas mantendo vínculos com a Igreja e supervisão autoritária. Na Argentina, o ensino religioso e privado ganhou força, enquanto iniciativas comunitárias e experiências pedagógicas avançadas, como a psicologia experimental, demonstraram participação local significativa. Em ambos os países, a educação foi simultaneamente instrumento de poder, controle e ideologia, mas também espaço de resistência e experimentação pedagógica, evidenciando diferenças na centralização e na autonomia dos atores sociais.

2.5 Consequências: os impactos do contexto político no currículo e na formação docente no Brasil e na Argentina

As transformações políticas vividas por Brasil e Argentina tiveram impactos significativos nas políticas educacionais de ambos os países. Tais mudanças influenciaram diretamente o currículo escolar, a função social atribuída à educação e os processos de formação docente, refletindo os projetos políticos e ideológicos de cada contexto nacional.

2.5.1 O currículo e as funções atribuídas à educação

Na Argentina, a educação passou a cumprir uma função fortemente vinculada ao projeto do Estado de Bem-Estar Social, estabelecendo uma articulação direta entre escola e mundo do trabalho. O objetivo era formar indivíduos aptos à inserção econômica e social, promovendo ideais como o pleno emprego e a integração nacional. Apesar da permanência de algumas influências da Escola Nova — especialmente no que diz respeito à legitimação da pedagogia como campo profissional —, a política oficial educacional manteve um perfil conservador, com ênfase em valores morais, religiosos e patrióticos, pensando na afirmação de Puiggrós (1998, p.55): “La Concepción del ‘patriotismo’ que defienden los maestros difiere del ‘patrioterismo’, típico del discurso escolar nacionalista oligárquico”.

No Brasil, a educação foi concebida como um serviço público essencial a ser promovido pelo Estado com a cooperação de outras instituições. Nesse período,

intensificou-se o engajamento dos militantes da Escola Nova, que buscavam modernizar o ensino e profissionalizar o magistério. No entanto, esse movimento também acabou incorporando ideias eugênicas que se refletiram em políticas públicas educacionais. A eugenia passou a orientar, por exemplo, a elaboração de manuais escolares e a valorização de práticas de higienização e educação física como formas de "melhoramento" da população infantojuvenil (Roitberg, 2020).

2.5.2 A formação docente e as ideologias presentes nos programas educacionais

A formação docente, tanto no Brasil quanto na Argentina, foi atravessada por interesses ideológicos e projetos de controle social. Na Argentina, o movimento eugenista ganhou força, transformando a escola em um espaço de vigilância e classificação de crianças consideradas "anormais" ou "degeneradas". Intelectuais como Victor Delfino e Alfredo Fernández Verano advogavam pela institucionalização da educação eugênica, produzindo materiais didáticos que abordavam temas como alcoolismo e doenças venéreas, obrigatórios para os professores da rede pública. As Escolas Normais passaram a ser valorizadas como centros de formação de docentes aptos a disseminar discursos moralizantes e nacionalistas, reforçando a função da escola como instrumento de civilização.

No Brasil, as reformas educacionais inspiradas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova buscaram modernizar o sistema, mas mantiveram a estrutura elitista e excludente do ensino. A formação de professores, para pensadores como Anísio Teixeira, deveria estar pautada em uma atitude científica e técnica, legitimando o magistério como profissão especializada. Ainda assim, persistiam obstáculos históricos, como o alto índice de analfabetismo e a falta de garantia de escolarização básica para todas as crianças.

De maneira geral, ambos os países tentaram centralizar e racionalizar seus sistemas educacionais, articulando-os a projetos de construção nacional. Contudo, os limites da democratização do acesso à educação e a permanência de estruturas sociais excludentes revelam que, apesar das intenções modernizadoras, os projetos educacionais dos anos 1930 continuaram subordinados a interesses políticos e ideológicos, muitas vezes contraditórios entre si.

3 DÉCADA DE 1940

3.1 Contexto, político, social e econômico no Brasil e Argentina

O Brasil já produzia mais receita a partir da indústria do que do campo, as taxas de matrícula escolar para crianças e jovens entre 5 e 19 anos atingiram aproximadamente 21%, em 1920 era de 9%. Houve também uma discreta diminuição na taxa de analfabetização “[...] de 69,9% em 1920 para 56,2%” (Fausto, 1981 *apud* Prata E Alves Junior, 2020, p.16).

Com o crescimento da industrialização no país aumentou-se a necessidade de mão de obra qualificada, e para solucionar a situação, e assim fomentar ainda mais o setor, o governo Vargas, no ministério de Gustavo Capanema, cria em 1942 o "Sistema S", começando com o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) seguido da criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), do SESC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) e do SESI (Serviço Social da Indústria) em 1946. Instituições mantidas pela indústria e comércio, setor privado, com o intuito de prover educação, formação profissional, acesso à saúde, cultura e lazer (Maturo 2020).

Considerando que o Brasil estava enviando para o mercado pessoas qualificadas, e com a crescente industrialização, abriram-se muitas oportunidades de trabalho, evidenciando a necessidade da concretização das Leis trabalhistas. Então, em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi promulgada, reunindo uma série de decretos e leis de proteção ao trabalhador estabelecidas desde 1931 (Prata; Alves Junior, 2020).

Em 1945, a Era Vargas chegou ao fim, e o país iniciou um período de redemocratização. Militares e a oposição liberal concordaram em manter as eleições; houve repressão a pessoas e instituições consideradas de esquerda (Prata; Alves Junior, 2020; Flash, 2009; Fausto, 1995, *apud* Prata; Alves Junior, 2020).

Interventores foram nomeados em estados e prefeitos substituídos, e o Partido Comunista Brasileiro (PCB) teve seu registro legal cassado. E em setembro de 1946, foi promulgada uma nova Constituição Federal, que assegurava no art. 168 (BRASIL,1946 c), a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o que figurava como um grande avanço, no sentido de garantir à população mais pobre

acesso à educação escolar (Fausto 1995, *apud* Prata E Alves Junior, 2020; Flash, 2009).

Desse modo, o avanço industrial da década impulsionou políticas voltadas à qualificação profissional, como a criação do Sistema S, e à proteção do trabalhador, com a promulgação da CLT em 1943. Tais medidas integravam o projeto nacionalista e centralizador do Estado Novo, que via na educação instrumento para atender às demandas produtivas e reforçar valores cívicos.

Com o fim da Era Vargas, a Constituição de 1946 consolidou princípios como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, reafirmando a educação como eixo estratégico das políticas públicas, apesar dos persistentes desafios estruturais.

Na Argentina, por sua vez, em 4 de junho de 1943, um golpe leva militares ao poder, marcando o início de um período de profundas mudanças políticas. Em 1946, Juan Domingo Perón, coronel do exército argentino, foi eleito e assumiu o governo argentino, iniciando o Movimento Nacional Justicialista, conhecido popularmente como Peronismo, como “la coroación de ese proceso.” (Puiggrós, 2006, p.61). (Chaves, 2017; Maturo, 2020).

A Revolução de 1943 trouxe uma forte militarização à educação argentina, unindo nacionalismo, religião e patriotismo ao discurso pedagógico. A escola passou a ser vista como espaço de formação do “soldado-cidadão”, e docentes e administradores foram submetidos a controles ideológicos, reforçando uma orientação autoritária (Puiggrós, 2006).

A ideologia peronista incorpora, além de uma visão organicista da sociedade, a concepção de continuidade histórica, que se aproxima da ideia de historicidade defendida por Benedetto Croce, importante filósofo, historiador, crítico literário e político italiano do século XX, sua filosofia é geralmente classificada como idealismo e historicismo. Nessa perspectiva, a nação é entendida como um processo contínuo, em que passado, presente e futuro se articulam para orientar a vida social e política. Paralelamente, a cultura assume um papel estratégico: funciona como preparação moral dos cidadãos, como instrumento de mobilização social e, ao mesmo tempo, como ferramenta para direcionar e legitimar a ação política, refletindo o caráter fortemente instrumental e normativo da educação e da cultura no projeto peronista (Puiggrós, 2006).

O governo de Perón possuía uma forte raiz militar, Puiggrós (2006) diz:

> Finalmente, Perón produce de manera explícita sus conclusiones ("esto es lo que los militares entendemos por defesa Nacional"): 1) Que la guerra es un fenómeno social inevitable; 2) Que las naciones pacifistas (la Argentina, entre ellas), si quierem la paz deben prepararse para la guerra (Puiggrós, 2006, p. 34).

No início de seu governo, Juan Domingo Perón encontrou um quadro econômico bastante favorável, decorrente das oportunidades abertas pela Segunda Guerra Mundial. A Argentina havia obtido expressivos ganhos com a exportação de produtos agropecuários a preços elevados e acumulou importantes reservas. Esses recursos aumentaram impulsionados por colheitas abundantes e pela alta demanda internacional por alimentos. Tal cenário permitiu ao governo peronista desenvolver uma "economia de abundância", fator que contribuiu para assegurar a adesão da classe trabalhadora às suas políticas (Romero, 2012 *apud* Prata; Alves Junior, 2020).

Além da legitimidade conferida por seu cargo constitucional, o governo de Juan Domingo Perón sustentava-se no apoio de três pilares centrais: o exército, a Igreja e as organizações de trabalhadores. Para preservar esse respaldo, o presidente articulou diferentes linhas de ação política, buscando equilibrar os interesses desses setores.

Conforme destaca Romero (2012 *apud* Prata e Alves Junior 2020), sua gestão adotou uma política de elevação salarial por meio de contratos coletivos de trabalho, frequentemente mediados diretamente pelo Ministério do Trabalho e Previdência. Foram implementadas medidas como leis de aposentadoria, indenizações por demissão, férias remuneradas, pagamento de décimo terceiro salário e outros benefícios, que reforçaram a percepção, entre os trabalhadores, de viverem sob um regime de proteção. Essa política foi acompanhada por uma forte intervenção estatal e pela nacionalização de serviços públicos, consolidando o papel do Estado como mediador e promotor de direitos sociais.

A ascensão de Perón ao poder reordenou categorias sociais, dando protagonismo aos setores populares e subvertendo as hierarquias existentes, o que gerou um intenso conflito na sociedade, dividindo-a em peronistas e antiperonistas como afirma Fiorucci 2012:

> El peronismo se nutrió en una importante proporción del apoyo de los sectores populares y a través de su retórica pública confirió a los grupos rabejadores un protagonismo en la vida social y política desconocido hasta entonces. Enalteció además sus modos de vida y reafirmó el estatus de los sectores considerados subalternos.

> Términos considerados oprobiosos, que significaban la humillación de la clase obrera –el caso más conocido fue el de descamisado- cambiaron sustancialmente de valoración. Esta subversión de las formas aceptadas de la jerarquía y autoridad social vino acompañada de una gran conflictividad que dividió a la sociedad en identidades y grupos irreconciliables: peronistas versus antiperonistas (Fiorucci, 2012, p. 143).

No esforço de construção da nação, os intelectuais desempenharam um papel estratégico, nesse governo, contribuindo de acordo com suas áreas de atuação. Cada um, em sua especialidade, participou da articulação de ideias e práticas que visavam consolidar a identidade nacional e orientar a formação dos cidadãos, reforçando a conexão entre educação, cultura e projetos de Estado. Assim, a atuação intelectual foi central para legitimar e difundir os valores sociais e cívicos incorporados ao sistema escolar, como afirma Puiggrós (2006, p.27): “En ese esfuerzo global de la Nación, también tienen su lugar los intelectuales de la Nación, ‘cada uno en el aspecto que interesa a sus actividades’”. Perón coloca os intelectuais dentro de um esforço nacional totalizante, o que ajuda a entender como o regime buscava alinhar o ensino e a produção de conhecimento ao seu projeto político.

Ambos países utilizaram a educação como instrumento estratégico de seus projetos de Estado, embora com ênfases distintas. No Brasil, o avanço da industrialização e a criação do Sistema S, juntamente com a promulgação da CLT, refletiram a articulação entre formação profissional, proteção social e desenvolvimento econômico, consolidando a educação como ferramenta de qualificação e mobilidade social.

Na Argentina, por sua vez, o peronismo aliou nacionalismo, religião e militarização, transformando a escola em espaço de formação ideológica e mobilização cívica, com forte controle estatal e participação de intelectuais na legitimação do projeto nacional. Assim, ambos os países demonstram como o contexto político e econômico moldou políticas educacionais com objetivos de consolidação do Estado, porém com diferenças: enquanto o Brasil priorizou demandas produtivas e integração social, a Argentina buscou coesão ideológica e reforço do poder político, revelando trajetórias paralelas de centralização e instrumentalização da educação.

3.2 Contexto da educação no Brasil e na Argentina – fim da Era Vargas e início do peronismo

3.2.1 Brasil

A educação no Brasil esteve profundamente condicionada pelas transformações políticas e sociais do período, marcado pela fase final do Estado Novo e pela posterior redemocratização. Esse contexto de transição evidenciou tanto avanços quanto limites na construção de políticas educacionais voltadas para atender às demandas de uma sociedade em processo de industrialização.

3.2.1.1 Características e políticas educacionais no início da década de 1940 sob o Estado Novo (até 1945)

O Estado Novo, caracterizado por uma forte centralização política, fomentou o crescimento industrial no país e, como consequência, reforçou a necessidade de um sistema educacional mais direcionado à formação técnica e profissional (Palermo, 2009; Prata; Alves Junior, 2020).

Essa exigência resultou na criação, em 1942, do chamado "Sistema S" (SENAI, SENAC, SESC, SESI), uma rede de educação profissional organizada por entidades empresariais e sindicais. Tal iniciativa evidenciava a dualidade presente no sistema educacional brasileiro: de um lado, a valorização do ensino técnico, voltado para o trabalho manual e para a indústria em expansão; de outro, a manutenção do prestígio do ensino intelectual, voltado às elites, em contraste com o modelo mais estatizado observado na Argentina (Maturo, 2020).

Apesar da adoção dessas medidas, o acesso à educação permanecia restrito, embora houvesse esforços de modernização, a universalização do ensino básico ainda estava distante de ser alcançada (Prata; Alves Junior, 2020).

Nesse mesmo período, as demandas por atividades de serviço e trabalho social nas instituições escolares refletiam uma perspectiva higienista e moralizadora, voltada sobretudo para as camadas populares, buscando moldar comportamentos e disciplinar os grupos sociais considerados subalternos (Yannoulas; Girolami, 2017).

3.2.1.2 Mudanças na segunda metade da década de 1940 (após 1945):

Com a queda de Getúlio Vargas em 1945, o Brasil iniciou uma fase de redemocratização, marcada por transformações institucionais e pela busca de

redefinição do papel do Estado na sociedade. Nesse contexto, a promulgação da Constituição de 1946 representou um marco, ao reafirmar o direito à educação e ao estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário (Prata; Alves Junior, 2020; Flach, 2009).

Essa Carta também atribuiu à União a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, apontando para a necessidade de uma normatização mais ampla e articulada do sistema educacional. A partir de 1948, esse dispositivo constitucional desencadeou um intenso debate no Congresso em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que se prolongaria por treze anos (Prata; Alves Junior, 2020).

As discussões refletiam um cenário de polarização: de um lado, os defensores da escola pública e laica, herdeiros do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 e representados por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anízio Teixeira e Florestan Fernandes, de outro, os partidários das instituições privadas e confessionais, fortemente vinculados à Igreja Católica e a grupos conservadores. A disputa expressava a tensão estrutural entre o protagonismo estatal e a influência das entidades privadas e religiosas, revelando que a redemocratização não eliminou, mas antes aprofundou, o embate sobre os rumos da educação nacional (Prata; Alves Junior, 2020).

Nesse mesmo período, consolidou-se a tendência de “tecnicização do ensino”, na qual o magistério passou a ser compreendido sobretudo como função burocrática do Estado. Esse movimento se traduziu na simplificação dos planos de estudo das Escolas Normais e em um enfoque mais pragmático e prescritivo da formação docente. Como observa Silva (2007), os textos educacionais passaram a priorizar sínteses objetivas, linguagem clara e orientações voltadas à eficiência pedagógica, sinalizando a perda de centralidade do ideário escolanovista nos manuais de formação:

> Depois dos anos de 1940 e 1950, aproximadamente, o escolanovismo deixou de ser um tema privilegiado nos manuais brasileiros e portugueses e os escritos caracterizaram-se por argumentos mais sintéticos, prescritivos, desenvolvidos em parágrafos mais curtos e usando frases de fácil entendimento (Silva, 2007, p. 274).

Por fim, é relevante destacar que tais transformações não ocorreram de forma isolada: havia uma confluência intelectual entre Brasil e Argentina, especialmente no campo do ensino técnico, visto por ambos os países como um instrumento

fundamental para o desenvolvimento econômico e para a preparação de mão de obra qualificada. Nesse sentido, a educação na segunda metade da década revela tanto as contradições da redemocratização quanto o fortalecimento de tendências que buscavam conciliar modernização econômica e controle social por meio da escola (Chaves, 2017).

3.2.2 Argentina

A educação na Argentina foi marcada por transformações significativas, especialmente com a ascensão do peronismo a partir de 1946, que impulsionou uma reestruturação do sistema educacional com foco na expansão, centralização e politização.

3.2.2.1 Contexto Geral e Visão da Educação (pré-Peronismo e transição):

A Argentina já possuía um sistema educacional relativamente avançado em comparação com o Brasil, com altas taxas de alfabetização e acesso ao ensino secundário, principalmente em Buenos Aires (Escobar, 2009). Ainda Dussel (2004) afirma:

> Las tasas de alfabetización pronto alcanzaron los niveles de los países europeos occidentales: por ejemplo, en 1930, 95% de la población de Buenos Aires estaba alfabetizada, y 30% de la población etaria iba a la escuela secundaria (Tedesco, 1986). Surgió así un amplio público lector que consumia libros, revistas y diarios, y que combinaba saberes de distinta procedencia (Dussel, 2004, p. 316).

A função da educação continuou a se voltar para uma função principalmente econômica, transformando a educação em um direito social atrelado à formação para o trabalho (Maturo, 2020).

O imaginário da “pátria” na educação argentina e latino-americana configurou-se desde os primórdios do sistema escolar como um instrumento de construção de identidade e integração social, especialmente em contextos de fragilidade cultural e institucional. Esse significante adquiriu um caráter definido tanto pelo que incluía quanto pelo que excluía, sendo mobilizado de forma anticomunista, antianarquista, antimaterialista, antipositivista, militarista e anticosmopolita. Tais valores foram reafirmados e ritualizados no cotidiano escolar, evidenciando a articulação sistemática de símbolos e práticas educativas para consolidar a nacionalidade e orientar a formação cívica das novas gerações (Puiggrós, 2003).

Em 1940, a relação entre o serviço social e a educação se desenvolveu, com uma perspectiva higienista e moralizadora das classes sociais subalternas, buscando controlar doenças em centros urbanos em crescimento (Yannoulas; Girolami, 2017). Segundo Fiorucci (2012), a taxa de analfabetismo em 1943 era de 15% e havia uma alta evasão escolar.

Algumas províncias argentinas criaram áreas específicas de Psicologia e Assistência Social Escolar dentro do sistema educacional provincial:

> Oliva (2006) afirma que la función educativa de los profesionales del trabajo/servicio social estuvo desde su origen marcada por profundas contradicciones, ya que las cuestiones de educación sanitaria eran preocupaciones de la burguesía (trasladando la verdadera necesidad de inversión estatal para mejorar las condiciones de vida de los asalariados para cada hogar), y también reivindicaciones de los trabajadores (enfoque socialista reformista ligado a la elevación de las condiciones de existencia de la clase trabajadora) (Olivia, 2006 *apud* Yannoulas;GirolamI, 2017, p. 99).

A criação da Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional (CNAOP), em junho de 1944, sob a dependência do Ministério do Trabalho e Previsão, marcou uma etapa importante na organização do ensino técnico argentino. Inicialmente, sua proposta estava vinculada à necessidade de complementar a expansão do ensino primário com uma formação profissional alinhada à lógica de modernização e industrialização em curso no país. Essa iniciativa já apontava para a valorização da educação voltada às camadas populares e para a construção de uma política educacional mais próxima das demandas sociais e econômicas emergentes (Maturo, 2020).

Antes do advento do peronismo, a educação argentina encontrava-se profundamente atravessada por uma multiplicidade de correntes ideológicas, cada uma moldando, à sua maneira, a formação de professores e a organização do sistema escolar. Puiggrós (2006) fala dessas correntes, sobre o liberalismo conservador tradicional, afirma ser enraizado na visão oligárquica da história argentina e comprometido com setores normalizadores de corte positivista, defendia a ordem social e apoiava a União Democrática em 1946, refletindo uma continuidade de valores elitistas no espaço educacional. Em paralelo, o liberalismo católico, derivado das concepções do século XIX, mantinha posições privatistas e se opunha ao laicismo estatal, buscando relações de cooperação entre Estado e sociedade civil, exercendo certo peso estatista nas políticas educacionais da Igreja durante as décadas de 1930 e 1940.

O nacionalismo católico, de caráter hispanista, anti-indigenista e inspirado em correntes nazifascistas europeias, segundo Puiggrós (2006), voltava-se especificamente para a educação pública, buscando seu controle ideológico e apoiando a expansão argentina como projeto de poder. Este movimento ganhou visibilidade política com o apoio a Perón em 1946 e encontrava expressão em grupos militares e civis, como a Liga Patriótica Argentina[18]. Em contraponto, correntes mais à esquerda, como o socialismo e o comunismo, atuavam de forma crítica frente aos nacionalistas e liberais, defendendo processos educativos mais democráticos e antifascistas. Entre os socialistas, educadores de vanguarda, como Delia Etcheverry[19], promoviam uma pedagogia crítica, enquanto os comunistas, inspirados pela União Soviética, organizavam professores e pedagogos como Luís Iglesias[20] e Berta Braslavsky[21] em torno de uma educação liberal-progressista.

Paralelamente, movimentos como a democracia progressista, ligada ao pensamento de Lisandro de la Torre[22] e envolvendo educadoras escolanovistas como Olga e Leticia Cossettini[23], defendiam princípios democráticos e posições antifascistas, enquanto o radicalismo sustentava uma educação liberal-democrática fundamentada na Lei 1420 e na Reforma Universitária de 1918, com educadores próximos à Escola Ativa, como Antonio Sobral [24]e Luz Vieyra Méndez[25], exercendo ampla influência no magistério argentino. Ao contemplar essa diversidade, percebe-se que a educação argentina das décadas anteriores ao peronismo não era neutra, mas antes um espaço de disputa ideológica intensa, onde conservadores, católicos, nacionalistas, socialistas, comunistas e progressistas buscavam imprimir suas concepções de sociedade, cidadania e formação docente. Essa pluralidade evidenciava, portanto, um sistema escolar em constante negociação entre tradição, inovação e tensões políticas, refletindo o panorama sociocultural do país antes da centralização educacional promovida pelo peronismo (Puiggrós, 2006).

---

[18] Organização anti-trabalhista que surgiu em 1919 e foi particularmente ativa até meados da década de 1920.

[19] Pedagoga, pioneira na implementação dos princípios da Escola Nova na Argentina, com foco particular na educação rural**.**

[20] Mestre rural cuja prática pedagógica se tornou uma referência para a renovação do ensino na Argentina.

[21] Pedagoga argentina, especializada no campo da alfabetização.

[22] Político, advogado e escritor argentino, fundador do Partido Democrata Progressista.

[23] As "Hermanas Cossettini", foram duas das mais importantes pedagogas do movimento da Escola Nova (Escuela Activa) na Argentina.

[24] Educador e advogado argentino, também ligado ao movimento da Escola Nova

[25] Pedagoga na Argentina, figura importante da Escola Nova, especialmente na província de Córdoba.

A educação argentina apresentou-se como um campo de intensas disputas ideológicas e sociais, atravessado por correntes conservadoras, nacionalistas, liberais e progressistas, cada uma influenciando a formação docente e a organização escolar. Enquanto iniciativas como a Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional buscavam alinhar ensino técnico às demandas econômicas, outras práticas reforçavam o controle ideológico e a moralização social. Esse período preparou o terreno para a centralização e politização promovidas pelo peronismo, destacando a educação como instrumento de integração social, formação cidadã e legitimação política. A análise evidencia tanto a complexidade e diversidade do sistema escolar pré-Perón quanto os desafios de conciliar expansão, modernização e pluralidade ideológica.

3.2.2.2 O Impacto do Peronismo:

A chegada do peronismo ao governo em 1946 trouxe mudanças concretas. Em 1948, foi criada a Secretaria de Educação, que em 1949 se transformou no Ministério da Educação com a sanção da Lei Orgânica de Ministérios (Fiorucci, 2012).

O governo peronista buscou democratizar o acesso à educação, que, em sua primeira presidência, inaugurou 1.069 novas escolas, 1.064 seções de jardins de infância e 6.071 novas seções de ensino básico. Escolas domiciliárias e de policlínicas foram fundadas para crianças com deficiências físicas, e as escolas nacionais nas províncias foram expandidas para cobrir todo o ciclo obrigatório (Fiorucci, 2012), essa tendência peronista também é afirmada quando lemos:

> La creación del sistema de educación técnica que hemos analizado puede ser considerada como una de las propuestas má originales del peronismo, que se nutrió tanto de procesos político-culturales más amplios – lo que Sarlo[26] llama los saberes del pobre – como de experiencias educativas realizadas por distintos sujetos Sociales (Puiggrós, 2003, p. 161).

A CNAOP passou a ter um papel ainda mais expressivo, no governo de Perón, estruturando uma educação vocacional técnica voltada especialmente às crescentes camadas operárias, em concordância com o projeto industrializador de Perón. Diferentemente das escolas industriais tradicionais, essas instituições recebiam majoritariamente estudantes de origem popular e buscavam integrar

[26] Professora de Literatura Argentina, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, integrou o conselho de redação da revista Los Libros até 1976, desenvolveu pesquisas sobre temas da literatura argentina, nacionalismo cultural e vanguardas (Dutra; Starling, 2007).

formação acadêmica com conteúdo de direito trabalhista e sindical. Ao final do segundo governo peronista o número de matriculados em escolas técnicas cresceu de 34.000 em 1945 para 86.000 , elevando a proporção de estudantes da educação técnica no total do ensino médio (Maturo, 2020; Gallart, 2006 *apud* Maturo, 2020).

Em 1947, o peronismo transformou em lei o decreto militar de 1943 que havia instaurado o ensino religioso nas escolas públicas (Fioruccl, 2012). Perón manteve relações com a Igreja, concedendo subsídios oficiais a escolas privadas católicas:

> La Ley 13.047 de 1947 había establecido el subsidio oficial a las escuelas privadas. Perón iniciaba un doble juego de poder con la Iglesia. Por un lado, favorecía al liberalismo católico que quería desarrollar un sistema escolar propio y ratificaba la enseñanza religiosa en las escuelas públicas (ley 12.978/47). Por otro incorporaba formas de control de la acción eclesiástica dentro de la educación (Puiggros, 2016, p. 142, *apud* Prata; Alves Junior, 2020, p.38).

O regime peronista utilizou a escola, também, como instrumento de propaganda política. Os docentes tradicionalmente promoviam ideais cívicos e patrióticos. Segundo Puiggros (2016), a posição dos docentes em relação ao peronismo foi ambígua nos primeiros anos, eles continuavam sendo pró-Estado em questões educacionais, mas rejeitavam a imposição (Fiorucci, 2012; Puiggros, 2016 *apud* Prata; Alves Junior,2020).

Juan Emilio Cassani[27] e Hugo Calzetti[28] foram identificados como os pedagogos do regime peronista, por Puiggrós (2016), que afirma que Cassani, com formação "normalista", era influenciado pela Escola Nova europeia de Adolphe Ferriere e Giovanni Gentile, ministro de Mussolini, e opunha-se ao pragmatismo de John Dewey e defendendo a educação como um ato que unia alma do aluno e do educador (Puiggros, 2016 *apud* Prata; Alves Junior, 2020).

Seguindo a influência francesa, que padronizou a vestimenta de estudantes, na Argentina já no início do século fez uso do “guardapolvo” branco, ou em português, guarda pó branco[29], nas escolas, com o objetivo de padronizar estudantes e não destacar diferenças sociais, o que contribuiu para a expansão do

[27] Fundador do Instituto de Didática da Faculdade de Filosofia e Letras da UBA (Universidade de Buenos Aires) (Prata; Alves Junior, 2020).

[28] Pedagogo que atuou ao lado de Cassani (Prata; Alves Junior, 2020).

[29] Vestuário de proteção, geralmente uma bata ou avental branco, utilizado para proteger a roupa e a pele de poeira, sujeira, produtos químicos e outros contaminantes. É uma peça comum em ambientes como laboratórios, indústrias, hospitais e escolas, servindo como uma barreira de higiene.

sistema, simbolizando inclusão, mobilidade social ascendente e obediência à autoridade (Dussel, 2004).

Desse modo, o impacto do peronismo na educação argentina revela-se como um processo marcado por avanços estruturais e contradições políticas. Por um lado, observa-se a ampliação do acesso escolar, com a criação de novas instituições e a valorização da formação técnica voltada às camadas populares, em alinhamento com o projeto industrializador.

Por outro lado, a manutenção do ensino religioso, o duplo vínculo com a Igreja e o uso da escola como veículo de propaganda política demonstram a coexistência entre a democratização do ensino e o controle ideológico do Estado. Assim, a política educacional peronista consolidou tanto a promessa de inclusão social quanto os limites impostos pela instrumentalização política da educação.

3.2.3 Síntese comparativa

A análise revela que tanto Brasil quanto Argentina viveram um processo de intensificação das relações entre educação e desenvolvimento econômico, fortemente marcado pela industrialização e pela necessidade de formação de mão de obra especializada.

Em ambos os países, a escola foi mobilizada como instrumento de modernização social e política: no Brasil, com destaque para a criação do Sistema S e para os debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e na Argentina, por meio da consolidação da CNAOP e da Universidade Operária Nacional[30], que ampliaram o acesso ao ensino técnico para as classes trabalhadoras.

Apesar dessas convergências, observam-se diferenças significativas. No Brasil, as iniciativas ainda conviviam com altos índices de analfabetismo e com um sistema escolar fragmentado, marcado pela dualidade entre ensino público e privado, além da forte influência da Igreja Católica nas disputas educacionais.

Já na Argentina, o peronismo utilizou a educação de forma mais centralizada e estratégica, vinculando-a diretamente ao projeto político de integração das classes populares ao processo produtivo e à construção de uma identidade nacional vinculada ao trabalho.

---

[30] Instituição de ensino superior criada na Argentina como parte das políticas de educação técnica implementadas durante o primeiro governo peronista (1946-1955) (Maturo, 2020).

Assim, enquanto o Brasil buscava conciliar demandas sociais com disputas ideológicas entre Estado e Igreja, a Argentina avançava em um projeto mais coeso de educação técnica e de valorização simbólica do trabalhador.

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar comparativamente a história da educação no Brasil e na Argentina entre 1920 e 1950, destacando como os contextos políticos, sociais e econômicos influenciaram os movimentos reformistas e as propostas pedagógicas em cada país. Para compreender esse processo, foi considerado o quadro histórico anterior, marcado pela Primeira Guerra Mundial e pela crise de 1929, eventos que impactaram profundamente as economias e as estruturas políticas de ambos os países, criando condições para mudanças educacionais significativas.

Na Argentina, o Yrigoyenismo buscou ampliar a participação política e fortalecer a cidadania, embora com limitações econômicas e sociais. A Reforma Universitária de Córdoba, em 1918, representou o marco precursor da modernização do ensino superior, promovendo maior protagonismo estudantil. Posteriormente, durante o peronismo, a educação foi centralizada e expandida, articulando formação escolar, cidadania e trabalho, enquanto a Igreja Católica participou de disputas sobre conteúdos e controle moral. O país buscou uniformizar culturalmente a população, principalmente imigrantes, utilizando pedagogias ativas, práticas higienistas e eugenistas, com médicos e profissionais da saúde atuando na escola como agentes de disciplina e correção social.

No Brasil, a República Velha foi marcada pelo predomínio das oligarquias e por desigualdades estruturais que limitaram reformas significativas. A Revolução de 1930 e a ascensão de Vargas impulsionaram a centralização estatal e a modernização social. O ensino técnico tornou-se prioridade para atender à demanda de mão de obra da indústria nascente, com a criação de ministérios específicos, escolas técnicas do sistema “S” e legislação trabalhista. Paralelamente, o movimento da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros introduziram inovações pedagógicas, como métodos ativos, renovação curricular e valorização da formação docente, ainda que sua aplicação tenha permanecido concentrada em áreas urbanas.

A análise comparativa evidenciou convergências e diferenças entre os dois países. Ambos compreenderam a educação como instrumento de formação de identidades nacionais e disciplina social, incorporando práticas de higienismo e eugenia, e envolvendo profissionais da saúde na intervenção pedagógica. A

Argentina enfatizou a uniformização cultural e a inculcação patriótica, enquanto o Brasil focou na formação técnica e profissional para o mercado urbano-industrial. Apesar das distinções, os dois contextos revelam a tensão entre inovação pedagógica e controle social, demonstrando que a educação foi usada para moldar a população segundo interesses estatais e das elites.

Os objetivos do trabalho foram plenamente alcançados. A pesquisa investigou os contextos políticos, sociais e econômicos, analisou os movimentos reformistas, identificou o papel da Igreja e comparou experiências educacionais, confirmando a hipótese de que os contextos influenciaram decisivamente as reformas, mas que cada país desenvolveu soluções específicas. O estudo também contribuiu para compreender como tais reformas moldaram práticas educacionais, currículos e formação docente e como essas experiências reverberam na educação contemporânea.

Por fim, surgem possibilidades de continuidade da pesquisa. Estudos futuros podem ampliar o período analisado, explorar fontes primárias ou aprofundar a relação entre educação, higienismo, eugenia e medicalização. Essas análises permitiram compreender melhor os impactos sociais e pedagógicos das reformas e reforçar a importância da educação como instrumento de formação cidadã e reflexão crítica sobre políticas públicas.

Em síntese, entre 1920 e 1950, Brasil e Argentina demonstraram que a educação é simultaneamente espaço de aprendizagem, de disputa ideológica e de engenharia social. Retomar essa trajetória histórica permite refletir sobre desafios e possibilidades da educação contemporânea, reafirmando a relevância de estudos comparativos para compreender como políticas educacionais são moldadas por contextos históricos, sociais e políticos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Natália Lampert; DE DAVID, Cesar. REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL E NA ARGENTINA: ENSAIOS DE HISTÓRIA COMPARADA DA EDUCAÇÃO (1820-2000). SÃO PAULO: CORTEZ, 2009. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, [s. l.], vol. 2, no 3, p. 157, 2019. DOI: https://doi.org/10.51359/2594-9616.2019.242901. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/242901. Acesso em: 24 set. 2025.

CHAVES, Bráulio Silva. Perspectivas de mobilidade intelectual: a confluência entre Brasil e Argentina no projeto de educação de Luis Reissig (1940-1960). **Cadernos de História da Educação**, [s. l.], vol. 16, no 2, p. 348–373, 2017. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v16n2-2017-3. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/39592. Acesso em: 24 set. 2025.

DUSSEL, Inés. Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 122, p. 305–335, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200003&lng=es&tlng=es. Acesso em: 24 set. 2025.

ESCOBAR, Nancy Romina. DEVOTO, Fernando y FAUSTO, Boris. Argentina-Brasil, 1850-2000. Un ensayo de historia comparada. **Antíteses**, [s. l.], vol. 2, no 3, p. 505, 2009. DOI: https://doi.org/10.5433/1984-3356.2009v2n3p505. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2381. Acesso em: 24 set. 2025.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando J. **Brasil e Argentina:** Um ensaio de história comparada (1850-2002). São Paulo: Editora 34, 2004.

FIORUCCI, Flavia. El Campo Escolar Bajo El Peronismo 1946-1955. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, [s. l.], vol. 14, no 18, p. 139–154, 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86925890007. Acesso em: 24 set. 2025.

FLACH, Simone De Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol. 17, no 64, p. 495–520, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000300006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000300006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2025.

GVIRTZ, Silvina. El problema de la escritura en la Escuela Nueva Argentina: de lo higiénico-pedagógico a lo psico-pedagógico en el discurso educativo. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 177–190, 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100012&lng=es&tlng=es. Acesso em: 24 set. 2025.

MATURO, Yanina Débora. ORIGEN Y DESARROLLO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (ETP) PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA Y BRASIL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], vol. 2, no 19, p. e9821, 2020. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9821. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9821. Acesso em: 24 set. 2025.

OLIVEIRA, Marcos Marques De. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945–958, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362004000400003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2025.

PALERMO, Vicente. Algumas hipóteses comparativas entre Brasil e Argentina no século XX. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, vol. 17, no 33, p. 123–130, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-44782009000200009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782009000200009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2025.

PAULILO, André Luiz. As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], vol. 14, no 42, p. 440–455, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2025.

PRATA, Hugo Leonardo; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. BRASIL E ARGENTINA: UMA SÍNTESE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO COLONIAL AS DITADURAS CIVIL- MILITARES. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s. l.], vol. 11, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-colonial. Acesso em: 24 set. 2025.

PUIGGRÓS, Adriana et al. **Discursos pedagógicos e imaginário social en el peronismo** (1945-1955). História de la educación argentina VI. Buenos Aires: Galerna, 2003.

PUIGGRÓS, Adriana et al. **Escuela, democracia y Orden:** (1916-1943). História de la educación argentina III. Buenos Aires: Galerna, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana et al. **La educación en las Provincias y Territorios Nacionales** (1885-1945). História de la educación argentina IV. Buenos Aires: Galerna, 2001.

PUIGGRÓS, Adriana et al. **Sociedad Civil y Estado:** en los Orígenes del sistema educativo argentino. História de la educación argentina II. Buenos Aires: Galerna, 1991.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación argentina**: Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, 2013.

PUIGGRÓS, Adriana; BERNETTI, Jorge L. **Peronismo**: Cultura política y educación (1945-1955). História de la educación argentina V. Buenos Aires: Galerna, 2006.

ROITBERG, Guilherme Prado. educação eugenista latino-americana: correspondências entre os intelectuais brasileiros e argentinos nas décadas de 1920-1930. **Diálogos Latinoamericanos**, [s. l.], vol. 29, p. 101–116, 2021. DOI: https://doi.org/10.7146/dl.v29i0.118042. Disponível em: https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/118042. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Vivian Batista Da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], vol. 12, no 35, p. 268–277, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2025.

STARLING, Heloisa; DUTRA, Eliana . **BEATRIZ SARLO**. [*S. l.*], 2007. Disponível em: https://www.ufmg.br/sentimentosdomundo/index.php?option=com_content&view=article&id=28:beatriz-sarlo&catid=6:blog-anteriores&Itemid=14. Acesso em: 24 set. 2025.

TRUJILLO, Eduard Esteban Moreno. POR UNA EDUCACIÓN PARA TODOS: LAS PERSPECTIVAS FORMATIVAS EN DOS PERIÓDICOS REVOLUCIONARIOS DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 56, p. 125–145, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2236-3459/75709. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000300125&lng=es&tlng=es. Acesso em: 23 set. 2025.

VELOSO, Geisa Magela. Imprensa e Escola Normal: representações de progresso e civilização na produção de um imaginário social - 1918-1938. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], vol. 14, no 42, p. 488–504, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000300007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2025.

YANNOULAS, Silvia Cristina; GIROLAMI, Mónica. Equipos multiprofesionales-multidisciplinares en el ámbito educativo - legislación comparada y regulación de políticas educacionales en Argentina y Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 89–111, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51392. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000600089&lng=es&tlng=es. Acesso em: 23 set. 2025.