



## EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CIVILIDADE: A RELAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E LEI DAS ESCOLAS DAS PRIMEIRAS LETRAS (1822-1889)

Francisco de Assis de Sousa Nascimento<sup>1</sup>

Joel Marcos Brasil de Sousa Batista<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo visa compreender a construção de um sentimento de identidade-nacional no país pós-independente e a sua relação com direito do acesso ao ensino primário no período do Império Brasileiro (1822-1889), mediante a análise da Lei da Educação das Primeiras Letras de 1827, conforme a análise da grade curricular expressa na lei. Foi realizada a revisão historiográfica acerca dos impactos do Ato Adicional de 1834, referente ao processo de ensino, somado com a análise do recenseamento de 1872, visando entender, os resultados das políticas públicas do Estado Imperial referente à alfabetização. Foram analisadas as seguintes fontes: leis constitucionais e os decretos sancionados pelo Governo Imperial referente às políticas educacionais e o Censo de 1872. A pergunta norteadora da presente pesquisa: qual a relação da construção do sentimento de identidade nacional com a Lei das Escolas das Primeiras Letras de 1824? A metodologia foi de natureza hemerográfica, bibliográfica e qualitativa. A fundamentação teórica privilegiou as categorias da memória e história da educação, promovendo o diálogo com os seguintes autores: Gondra e Schueler (2008), Faria Filho (2003), Hobsbawm (1990), Mattos (1987), Saviani (2013) e Schwarcz (1998).

**Palavras-chave:** Identidade Nacional; Educação primária; Brasil Imperial.

---

<sup>1</sup> Professor Associado III da Universidade Federal do Piauí - UFPI, do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil - PPGHB/UFPI. Possui Doutorado em História Social pela Universidade Federal Fluminense - UFF, Mestrado em História do Brasil, pela UFPI, Especialização em Docência do Ensino Superior pela UESPI, Graduação em História pela UESPI, Graduação em Pedagogia pela UFPI e Graduação em Psicologia pela Uninassau - Teresina. Registro CRP 21/04623. Coordena o Curso de Licenciatura em História, do CEAD (Centro de Educação Aberta e a distância) e os Programas Stricto Sensu da Pró Reitoria de Ensino de Pós-Graduação - PRPG/UFPI. É Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq "História Política, Teatro e Estética" Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: República, Educação, Psico-história, história militar, música, cultura, literatura, teatro, memória. G-mail: franciscoufpi@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6305918928692600>.

<sup>2</sup> Graduando no curso de Licenciatura Plena em História, pela Universidade Federal do Piauí, Campus Petrônio Portella, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) associado com o programa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). G-mail: joelmarcosbrasil@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5235906662071695>



## ABSTRACT

This article aims to understand the construction of a sense of national identity in the post-independent country and its relationship with the right to access primary education during the Brazilian Empire (1822-1889), through the analysis of the Education Law of the First Letters of 1827, according to the analysis of the curriculum expressed in the law. A historiographical review will be made about the impacts of the Additional Act of 1834, referring to the teaching process, added to the analysis of the 1872 census, in order to understand the results of public policies of the Imperial State regarding literacy. The following sources were analyzed: constitutional laws and decrees sanctioned by the Imperial Government regarding educational policies and the 1872 Census. What is the relationship of the construction of the feeling of national identity with the Law on Schools of First Letters of 1824? The methodology was hemerographic, bibliographical and qualitative in nature. The theoretical foundation privileged the categories of memory and history of education, dialogue a promoting with the authors the following authors: Gondra and Schueler (2008), Faria Filho (2003), Hobsbawm (1990), Mattos (1987), Saviani (2013) and Schwarcz (1998)

**Keywords:** National Identity. Primary education. Imperial Brazil.

## INTRODUÇÃO

O processo de independência política do Brasil foi “[...] realizada pelas categorias dominantes interessadas em assegurar a preservação da ordem estabelecida[...]” (COSTA, 2010, p.62), sob a liderança do príncipe herdeiro do trono português D. Pedro I, resultou na ausência de mudança significativa para a maioria da população. Entretanto, isso não significa que as elites encarregadas em construir o novo Estado-Nação, não tinham a preocupação de inseri-las e instruí-las — com limites — nesse Estado em formação, conforme seus interesses e projetos políticos.

Diante disso, percebe-se que a emancipação política do Brasil, não foi consequência de um sentimento nacionalista, dado que o “[...] nacionalismo brasileiro manifestava-se sobretudo sob a forma de um antiportuguesismo generalizado[...]” (COSTA, 2010, p.35). Nesse viés, conclui-se que era necessário após a conquista da emancipação política do Brasil, com a formação do Estado Imperial, fabricar seu conteúdo: “os brasileiros” (MATTOS, 2003, p.153).

Nesse contexto, salientar-se em concordância, com o historiador Ilmar Mattos (1987), os dirigentes do Estado Imperial objetivavam “[...] a manutenção de uma Ordem e a difusão de uma Civilização[...]” (MATTOS, 1987, p.281), contudo, para manter essa ordem e difundir



o seu ideal de civilização, a princípio, era necessário a “expansão para dentro” (MATTOS, 2014, p.37), ou seja, a construção do que seria a Nação brasileira, e seu conteúdo, os brasileiros. Portanto, é explícito a necessidade de o Estado Imperial após independência instruir a população, para a consolidação desse Estado Nacional que estava sendo construído, visto que para os dirigentes do Império, o processo de instrução pública “[...] possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país[...].” (FARIA FILHO, 2000, p.137)

Nesse viés, vale apontar que a educação primária gratuita, custeada pelo Estado, era consagrado na lei como um direito dos cidadãos. Entretanto, visto que a Constituição estabelecia limites acerca do exercício de cidadania, definia também os limites do direito à educação escolar, apesar de estar expresso na Lei a todos os cidadãos. Diante do exposto, salienta-se o referido artigo visa fazer uma análise do projeto dos dirigentes do Estado Imperial, na construção de um sentimento de identidade-nacional relacionando-se com a proposta de educação primária gratuita, mediante a análise da carga curricular das disciplinas expressa na Lei das Escolas das Primeiras Letras (1827).

Ademais, será compreendido a relação em que o Ato Adicional de 1834 tem com a proposta de instrução pública do Estado Imperial sob a direção das elites dirigentes, os resultados referentes à taxa de alfabetização da população livre com base na compreensão do recenseamento de 1972 e se impactou negativamente na construção de um sentimento nacionalista.

Desse modo, vale destacar que será entendido o conceito de nacionalismo com base no conceito elaborado pelo historiador Eric Hobsbawm (1990), que define como “[...]uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de Estado territorial moderno, o ‘Estado-nação’[...]” (HOBSBAWM, 1990, p.19), isto é, um sentimento é definido com a consolidação do Estado-nacional e a relação da população com esse Estado a que ela faz parte. Dado que para o historiador, é com a combinação do Estado com o nacionalismo, que é formado às nações.

Nesse meandro, vale salientar que o entendimento, de povo como uma Nação, segundo o historiador é mediante “[...] sua relação com um Estado recente ou com um Estado de passado recente[...].”, a “[...] existência de uma elite cultural longamente estabelecida[...].” e pela “[...] capacidade de conquista” (HOBSBAWM, 1990, p.49), este último será entendido no sentido de expansão ou autodefesa. Desse modo, percebe-se que o entendimento de “Nação brasileira” trabalhado não é no sentido de estar consolidada e aceita pela população e sim de estar sendo construída e formulada, pelas elites intelectuais que faziam parte da máquina burocrática do Estado Imperial.



Diante disso, vale destacar que as leis/decretos foram analisadas como documento, de acordo com a concepção do historiador Le Goff: “[...]os documentos não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder[...]”. (LE GOFF, 1990, p.546). Desse modo, vale ressaltar que neste artigo, a compreensão das leis e decretos governamentais apontados, mediante a análise do lugar social que foram fabricadas e construídas.

## **IDENTIDADE-NACIONAL, PROJETO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA E EDUCAÇÃO PRIMÁRIA**

Com a formação do Estado Nacional brasileiro causado pela emancipação política do Brasil em 1822, era necessário à geração que conduziu à independência, “[...] construísse um sentimento de pertencimento à comunidade nacional que unificasse uma população extremamente heterogênea[...]” (DOLHNIKOFF, 2020, p.69), para a consolidação da ordem social vigente e da própria integridade territorial do Estado recém-independente. Nesse contexto, entende-se que as elites dirigentes do Estado Imperial, tinham a missão de instruir a população heterogênea, por não possuir sentimento de pertencimento a uma comunidade imaginária, um “[...] sentimento que englobava o nativismo no sentido estrito, e também o patriotismo, o sentimento da *pólis*, o apreço a jovem nação[...]” (MATTOS, 2014, p.36), isto é, uma identidade do indivíduo unida com o coletivo por causa de uma “comunidade imaginária”.

Para o historiador Hobsbawm (1990), com a expansão dos ideais da Revolução Francesa, foi “desmantelado” os vínculos de lealdade automático da população com o Estado – a identificação da população como súditos do soberano do Estado, por meio dos vínculos religiosos e de hierarquia social – dado que as monarquias não possuíam como outrora, a garantia de lealdade da população, apenas pelo vínculo dinástico hereditário, mas por possuírem “[...] uma relação orgânica necessária com a nação, isto é, com os habitantes de seu território, identificados, de alguma forma, uma coletividade ou um ‘povo’[...]” (HOBSBAWN, 1990, p.106).

O historiador Anderson (2008), nomeou de “nacionalismo oficial”, a elaboração de um sentimento de identidade feito pelos Estados Monárquicos, uma: “[...] maneira de combinar a naturalização e a manutenção do poder dinástico [...]” (ANDERSON, 2008, p.131), especialmente devido à combinação de Estado Monárquico hereditário com a representação da Nação. Entretanto, esse sentimento de identidade com uma Nação/uma comunidade imaginária, afastava da ideia do monarca, governa por direito divino, e sim, por ser o representante e defensor dos anseios do Estado-Nação.



Estando em conformidade, com o historiador Mattos (2014), eram necessários os dirigentes do Estado forjarem uma “expansão para dentro”<sup>3</sup> (MATTOS, 2014, p.33) no sentido de difundir elementos unificadores, no intuito de formar e forjar um sentimento do que seria ser brasileiro, visto que o Estado Imperial definido como: o Império do Brasil, “[...] deixará de estar referido a uma concepção dinástica, assim como fora forçado a renúncia à pretensão de domínio ilimitado. Aos homens, que então, acalentava a ideia de possuir um Império[...]” (MATTOS, 2014, p.33-34), ou seja, com o advento dos ideais liberais constitucionais, foi quebrado aquele sentimento que atrelava a população a uma família dinástica reinante, ou, a um soberano, tornando necessário forjar um sentimento de pertencimento a um “corpo político” soberano, visando à própria integridade territorial desse Estado-Nação em construção, sendo que esse Império não era mais propriedade do Monarca, e sim, dos membros desse corpo político — os cidadãos — que fizeram parte do Império.

Todavia, esse corpo político que “[...] se desejava uno e indivisível contrastava vivamente com tamanha heterogeneidade: ‘física e civil’[...]” (MATTOS, 2003, p.156), sobretudo, devido à complexidade da sociedade, tanto os que faziam parte da chamada: “boa sociedade”,<sup>4</sup> quanto o “povo mais ou menos miúdo”<sup>5</sup> e os escravizados. Certamente, a liberdade desse corpo político, estava combinada com “[...] as hierarquizações que presidiam não só as relações entre aqueles três segmentos da sociedade, mas também no interior de cada um deles, atribuindo lugares e papéis e funções às pessoas e coisas ... que coexistiam[...]” (MATTOS, 2003, p.157). Percebe-se que o corpo político que estava sendo construído não relacionava em um sentimento de unidade ou igualdade civil, prevalecendo um ideal de “[...] um *sentimento aristocrático* [...]” (MATTOS, 2003, p.157).

Além disso, no Brasil antes da independência não existia um sentimento de identidade-nacional, de comunidade imaginária dos brasileiros, estando em conformidade com o historiador Carvalho (2008), por seu imenso território e as disparidades regionais tanto econômica e culturais, a identificação emotiva da população “[...] era com a província, o Brasil era uma construção política, um ato de vontade movido antes pela mente do que pelo coração” (CARVALHO, 2008, p.77).

Desse modo, é explícito que para impedir ou evitar, a eclosão de movimentos separatistas entre as províncias era imprescindível criar um sentimento de pertencimento da população das províncias com o próprio Estado, e, concomitantemente reproduzisse as

---

<sup>3</sup> Expansão para dentro, é uma expressão que designa “[...] a direção intelectual e moral exercida pelos saquaremas[...]”. (MATTOS, 2014, p.37)

<sup>4</sup> A “boa sociedade” era referente aos membros das famílias que detinham posses de terra e comerciantes que estavam à frente do Estado Imperial.

<sup>5</sup> O “Povo mais ou menos miúdo” é referente a população fruto da miscigenação, livre e sem posses.



hierarquias presentes nessa sociedade, com as definições dos papéis sociais dos específicos setores da sociedade. Assim, entende-se que o processo de instrução pública era fundamental para educar a população, visando a consolidação desses ideais de sociedade “civilizada”.

Segundo historiador Faria Filho (2000), o processo de instrução para os dirigentes do Estado, era importante por: “[...] possibilitar arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando as condições para uma participação controlada na definição do destino do país [...]”, aliás, a educação tinha um intuito de ser um mecanismo de “[...] dotar o Estado de mecanismo de atuação sobre a população[...]” (FARIA FILHO, 2000, p.137). Nesse sentido, é evidente a importância da educação no sentido de construir um sentimento de pertencimento ao Estado, para controlar a população no propósito de evitar insurreições e formando seu caráter.

Na primeira constituição brasileira (1824), é evidente o projeto de instrução para a população, presente no artigo 179, inciso 32: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Entretanto, é importante salientar que apesar de a educação primária ser um direito garantido pela Constituição Imperial, o acesso da população a mesma era limitado pela definição de quem era cidadão portador de direitos e quem não era. Sendo que, a Constituição Imperial, apesar de ter diretrizes de caráter liberal, trazia a legitimação da hierarquia entre os cidadãos, por meio dos “[...]critérios censitários para o exercício da cidadania, pela exclusão de direitos políticos aos escravos[...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.29). Ademais, os escravizados por serem considerados propriedades de um “senhor”, eram excluídos da classificação de cidadão brasileiro. Além disso, a Carta Magna trazia a distinção de cidadania civil<sup>6</sup> e cidadania política<sup>7</sup>.

Diante disso, vale ressaltar que, estando em conformidade com os historiadores Gondra e Schueler (2008), apesar de as hierarquias entre cidadãos serem definidas pela própria Constituição, o direito ao acesso gratuito da educação primária, era garantido aos cidadãos da sociedade brasileira, visto que a referência “[...]ao conjunto dos cidadãos, o artigo 179 não distinguia entre ativos e não-ativos, tendo, portanto, ambos, na condição de livres ou libertos, em princípio, o direito à instrução primária[...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.33).

---

<sup>6</sup> Cidadania civil é referente a todos os homens e mulheres livres nascidos no Brasil – exceto os indígenas -, reconhecido pelo Estado que são portadores de direitos aos quais, era dever do Estado respeitar e proteger.

<sup>7</sup> Cidadania política está relacionado aos direitos políticos, da prática de ser eleitor ou elegível aos cargos públicos. Contudo, era concedido a uma minoria de homens, sendo necessário ter o comprovante de renda mínima pré-estabelecida.



A definição do componente “curricular” das escolas primárias, está presente na regulamentação da educação realizada no Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827<sup>8</sup>, estabelecendo a criação de escolas: “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1878, p.71).

Ademais, vale insinuar, que essa lei criava e regulamentava as instituições escolares primárias de todo o Império brasileiro, sobretudo, essa deliberação coordenava as carreiras, currículos e métodos aplicados pelos professores/mestres em todo o Estado, estabelecendo como dever de Estado a construção de escolas, que capacitassem os professores, a carga curricular das disciplinas, a instalação do “ensino mútuo”<sup>9</sup> e a divisão do ensino para meninos e meninas.

Para o historiador Faria Filho (2000), essa legislação propiciou um “[...] lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva política-cultural para a construção da nação brasileira e do que via a instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro[...].” (FARIA FILHO, 2000, p. 137), dado que o próprio caráter autoritário e excludente em que o Estado Nacional estava sendo construído pelos dirigentes do Império,<sup>10</sup> deixar explícito os limites referente a inclusão da população ao ensino, pois: “[...] ela seria positiva desde que não colocasse em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria em jugo e à exploração da elite imperial[...].” (FARIA FILHO, 2003, p.173).

Ou seja, a educação seria importante para os dirigentes do Estado, enquanto legitima-se e sustenta-se a ordem vigente, não afetando e contrapondo a ordem social vigente instituída, visto que, na visão da elite brasileira, “[...] a escola para os pobres, mesmo se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras” (FARIA FILHO, 2000, p.136), por não fazerem parte da “boa sociedade”. Diante desse exposto, serão analisadas as características gerais referentes à Lei das Escolas das Primeiras Letras (1827), a matéria curricular dos meninos e meninas, abrangendo a relação das disciplinas com o sentimento identitário.

---

<sup>8</sup> A lei de 15 de outubro de 1827, é considerado a Lei das Escolas das primeiras letras, por regulamentar os salários, carreiras, currículos e métodos instrutivos ao nível “nacional”, além de estabelecer a criação de escolas primárias em todas as vilas, cidades ou lugares populosos, determinar os critérios para a formação de professores, a separação do ensino destinado aos meninos e meninas, o ensino religioso e a implementação de escolas de modelo do ensino mútuo. Link de acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm).

<sup>9</sup> O ensino mútuo foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster. O ensino era baseado “[...] no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor do ensino das classes mais numerosas[...].”, sendo que os “[...] os alunos guindados à posição de monitores exercem funções docentes[...].” (SAVIANI, 2013, p.128).

<sup>10</sup> De acordo com Costa (2010), o governo da Nação após a independência política ficava sob a direção de um grupo formado por: “[...] fazendeiros, comerciantes, pessoas que ocupavam altos postos na administração e no governo[...].” (COSTA, 2010, p.50)



A Lei das Escolas das Primeiras Letras (1927), foi a primeira lei que regulou a criação e o processo de ensino em todas as províncias do Império. Esta lei estando em conformidade com Saviani (2013): “[...] não deixava de estar em sintonia com o espírito da época[...]”, isto é, no sentido de expandir a escolarização nas regiões mais longínquas do Império, visando “[...] difundir as luzes, garantido, em todos os povoados, o acesso do rudimento do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar da ignorância[...]”(SAVIANI, 2013,p.126), especialmente, porque as classes dirigentes temiam o povo pobre, estigmatizados de ignorantes e perigosos, pois na visão das classes dirigentes “[...] a ignorância é tida como a mãe de todas as revoltas, sejam contra a ordem política instituída, sejam o que é pior, contra a propriedade alheia[...]”(FARIA FILHO, 2003, p.178).

Segundo o historiador Mattos (1987), para as elites dirigentes do Estado Imperial, o processo de instrução tinha uma função fundamental, não apenas de formar e educar um povo para a vida na sociedade, mas “[...] reconhecer e reproduzir suas diferenças e hierarquias no seu próprio interior[...]” (MATTOS, 1987, p.259), isto é, enquanto pretendia formar cidadãos – com seus direitos e deveres a cumprir na sociedade – conservavam-se “[...]a distinção entre o ‘povo mais ou menos miúdo’ e a ‘boa sociedade’, entre aqueles que, no fundamental, deveriam ser súditos e os demais que deveriam tornar-se, num sentido, mais estrito cidadãos[...]”(MATTOS, 1987, p.274-275).

Portanto, é evidente que as políticas de Instrução Pública, encaminhadas pelas elites imperiais era uma forma de adequar a sociedade brasileira que pretendia construir, expandindo os seus ideais e valores de civilização, afastando-os do que consideravam como ignorância, ou seja, a barbárie. Entende-se que o componente curricular reservado a instrução primária presente no art. 4 da Lei das Escolas das Primeiras Letras:

Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes o proporções, as noções mais geraes de geometria prática, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral christã e das doutrina da religião. catholica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil (COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1877, p.72)

Nota-se, que o componente curricular das escolas elementares regulados pela Lei de 1827, propõe um ensino referentes às quatro operações básicas da “matemática”, o ensino dos quadrados dos produtos notáveis, das proporções e as noções básicas da geometria prática; somado com ensino da língua portuguesa, o ensino da moral da religião católica e o incentivo à leitura dos meninos a Constituição Imperial e a história do Brasil. Em conformidade com Mattos (1987), o ensino das Escolas das Primeiras Letras não se resumia em ensinar a “ler, escrever e contar”, “[...] como acontecera nas escolas das





Colônias [...]” (MATTOS, 1987, p.263), tratava-se de construir um sentimento de identidade-nacional, de pertencimento com o corpo político.

Primeiramente a ênfase no ensino da “grammatica da língua oficial”, refere-se à preocupação de difundir a língua nacional, “[...] sua gramatica incluída de modo a superar as limitações de toda natureza imposta pelas falas regionais, [...]” (MATTOS, 1987, p.263). Porém, apesar que a língua não constituir o único “[...] critério para a existência de uma nação[...]” (HOBSBAWN, 1990, p.73), a mesma é um elemento explosivo “[...] qualquer nacionalismo ainda não identificado com o Estado[...]” (HOBSBAWN, 1990, p.116).

Certamente, em conformidade com Mattos (2014), a variedade dos dialetos linguísticos regionais estava vinculada com as disputas entre os projetos políticos concernido com as revoltas sucedidas em diferentes regiões do Império, sendo que “[...] deveriam ser contraposto o ensino de gramática da língua nacional[...]”, visto que a língua nacional virou “[...] uma das marcas distintivas da Nação brasileira[...]” (MATTOS, 2014, p.33), isto é, o português com elementos próprios da sociedade brasileira, tornou-se um elemento distintivo da identidade cultural brasileira, com as demais Repúblicas da América Espanhola, que possuía o dialeto castelhano.

Ademais, a ênfase de “[...]preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brazil[...]” (BRAZIL, 1927) na Lei de 15 de outubro de 1827, evidenciar a preocupação na assimilação dos conhecimentos dos estudantes sobre a Constituição, ou seja, no conhecimento de seu papel como cidadão. Pois, a tarefa dos dirigentes do Estado Imperial tinha era “[...] fazer com que cada um dos componentes da boa sociedade – homens e mulheres, crianças e adultos – sentisse, agisse e pensasse, antes de tudo, como *brasileiros* – isto é membros de uma comunidade imaginada[...]” (MATTOS, 2003, p.165).

Outrossim, a preocupação referente a “leitura de História do Brasil”, revela-se a preocupação central de criar uma versão oficial do passado<sup>11</sup> visando a unificação da “[...] população em uma História que exaltava o Estado, a ordem estabelecida e apresentava um elenco de heróis nacionais, que deveria encarnar os valores de brasilidade [...]” (DOLHNIKOFF, 2020, p.74).

Ademais, vale apontar a influência e prestígio que a Igreja Católica possuía no período Imperial, especialmente, devido ao Estado ter uma religião oficial,<sup>12</sup> isto implicava à Igreja uma relação privilegiada ao Estado “[...] cabendo-lhe, além do controle direto ou

---

<sup>11</sup> A preocupação das elites dirigentes e do próprio Imperador D. Pedro II, é criado em 1838, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), para: “[...] fundar a história do Brasil tornando como modelo uma história de vultos e grandes personagens sempre exaltados tal qual heróis nacionais[...]” (SCHWARCTZ, 1998, p.127)

<sup>12</sup> O regalismo monárquico, subordinava a Igreja Católica ao Estado, ou seja, o Imperador era a maior autoridade da Igreja, visto que o próprio direito do Padroado e do Beneplácito, dava ao soberano o direito de validar ou não, as bulas papais promulgadas pelo Papado.



indireto de hospitais e orfanatos, de atos cívicos e dos ritos sociais, como batismos, casamentos e enterros, a responsabilidade pela instrução” (CECCHETTI; SANTOS, 2016, p.133). Acerca, da responsabilidade da instrução é perceptível nesse seguinte trecho, do art. 4 da Lei das Escolas das Primeiras Letras: “[...]e os princípios de moral cristã e das doutrina da religião. catholica e apostotica romana, proporcionados á compreensão dos meninos[...]

 (BRAZIL, 1927). A presença do ensino religioso na carga curricular dos estudantes no ensino primário, segundo Saviani (2013), devido à singularidade da “[...] nova nação que ainda admitia a Igreja Católica com religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição[...] (SAVIANI, 2013, p.126.128).

Portanto, a própria permanência da religião católica como religião de Estado,<sup>13</sup> estar associado com a permanência do Brasil, após a independência, ao regime monárquico, incorporada ao Estado, sendo que para a monarquia, a fé católica era um elemento de unidade para a população no Brasil pós-independente, por não existir um sentimento formulado de identidade-nacional. Visto que a monarquia era considerada para as elites coloniais “[...] o único sistema capaz de assegurar a unidade no vasto território e impedir o fantasma da descentralização vivido pelas ex-colônias espanholas [...]” (SCHWARTCZ, 1998, p.18).

Ademais, estando de acordo com o historiador Eric Hobsbawn (1990), os símbolos e rituais religiosos são cruciais para a formação dos Estados modernos, sobretudo pois as práticas, símbolos e rituais religiosos representarem sozinhos “[...] uma realidade palpável àquilo que de outro modo seria uma comunidade imaginária[...]

 (HOBSBAWN, 1990, p.86). Todavia, devido ao seu uso “[...] vasto e muito estreito[...], os ícones sagrados, mas adequados aspectos protonacional<sup>14</sup> são aqueles símbolos sagrados adjuntos de “[...] rei ou imperador divino ou imbuído divindade cujo âmbito ou ação coincide com a futura nação[...] (HOBSBAWN, 1990, p.87).

Diante disso, percebe-se a importância da religião católica para a formação dessa "união nacional", sobretudo, pela sua vinculação com o próprio soberano do Estado Monárquico, visto que “[...] como pessoa e mito o rei é sobretudo objeto ritual, uma imagem evidente de poder[...]

 (SCHWARTCZ, 1998, p.30), dado que o regime monárquico por possui um caráter sagrado e simbólico, o imaginário do regime monárquico “[...] é permeando fortemente o catolicismo brasileiro[...] (SCHWARTCZ, 1998, p.16).

---

<sup>13</sup> Segundo Costa (2010), com a Carta Constitucional de 1824, foi “[...] concedido ao catolicismo o status de religião de Estado, proibindo o culto público de outras religiões e concedendo à Igreja católica o direito de controlar os registros de nascimento, casamento e morte, bem como os cemitérios[...]

 (COSTA, 2010, p.143)

<sup>14</sup> Protonacionalismo, é o nome de que o historiador Eric Hobsbawn (1990), nomeou as “[...] variantes do sentimento de vínculo coletivo já existente e podem operar potencialmente[...]

 (HOBSBAWN, 1990, p.63), como elemento unificador na formação dos Estados-Nações.



Ademais, é evidente que a influência da moral e ética da religião católica, presente na carga curricular diferenciada do ensino elementar destinadas às meninas, presente no artigo 12.º da Lei das Escolas das Primeiras Letras (1827):

As Mestras, além do declarado no art. 6.º, com exclusão das noções de geometria o limitando a instrução ela arithmetica só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, [...] (COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 1877, p.72)

Conforme este artigo da Lei Geral da Educação primária de 1827, percebe-se a diferenciação entre o ensino das meninas em comparação com o ensino dos meninos, visto que no artigo 6º dessa Lei, estabelece que os meninos aprenderão, “[...]às quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes a proporções, as noções mais geraes de geometria prática[...]”, no artigo 12.º que é referente ao processo de instrução das mulheres, foi retirado os conhecimentos matemáticos as: noções mais gerais da geometria prática, das proporções decimais e da prática dos quadrados, para a inclusão de conhecimentos referentes aos saberes domésticos.

Em consideração ao exposto, vale advertir, em conformidade com Aranha (2012), a situação da maioria das mulheres no Império era “[...] dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução[...]”, visto que o objetivo do ensino destinado às mulheres era o prepara ao “[...] exercício das ‘funções maternas’ que elas um dia vão exercer [...]” (ARANHA, 2012, p.391). Diante disso, é evidente que o ensino destinado às meninas, segundo Louro (2004), foi resultado de um discurso que tinha força naquela sociedade, salientava-se que a educação da mulher deveria “[...] recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução[...]” (LOURO, 2004, p.447). Para aquela sociedade o processo de ensino era “[...] justificado por seu destino de mãe[...]” (LOURO, 2004, p.446).

Além disso, é manifesto o ensino destinado ao sexo feminino a presença da força da moral religiosa cristã e patriarcal no ensino brasileiro, presente na instrução primária, especialmente, referente ao ensino das mulheres que as preparavam para sua função no espaço doméstico e familiar, reproduzindo os valores sociais e culturais dominantes.

## O ATO ADICIONAL DE 1834 E O ENSINO

A priori, vale salientar que as mudanças causadas com a aprovação do Ato Adicional de 1834, estava em harmonia com os ideais liberais, atendendo “[...]às demandas descentralizadoras [...]”, com a implantação de Assembleias Provinciais que “[...] foram



criadas com o maior grau de autonomia legislativa e executiva, contemplando os poderes locais[...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p.34). Diante disso, é notório que o Ato Adicional, estabeleceu uma descentralização referente às políticas públicas destinadas administrações, manutenção de escolas primária, secundária e normais – formação de professores – estivessem a cargo das províncias, ficando ao governo central apenas o ensino superior, perceptível nesse seguinte trecho, da Lei nº16, de 12/08/1834, artigo 10º, inciso II:

Compete às mesmas Assembleias, legislar .... Sobre instrução publica e estabelecimentos propios a promove-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral (COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPERIO DO BRAZIL, 1866, p.17).

Para os historiadores Gondra e Schueler (2008, p.35), o processo de descentralização na administração e gerenciamento do ensino público, ocasionado pelo Ato Adicional, “[...] tem sido interpretado pela historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil Imperial[...]”, devido os descompassos econômicos entre as Províncias, acarretando uma “[...] insuficiência nos recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais; ou ainda em razão dos desinteresses das elites políticas provinciais[...]” (GONDRA; SCHUELLER, 2008, p.35), favorecendo formas heterogêneas no acesso ao ensino.

Entretanto, a maneira desigual e heterogênea que desenvolveu o processo de ensino das instituições primárias, “[...] não devem levar a acreditar que a descentralização política-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial[...]”, pois a despeito da fragilidade nos dados estáticos, à prova de que a “[...] instituição de estruturas administrativas dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas[...]” (FARIA FILHO, 2000, p.138).

Contudo, em contraposição dessa linha historiográfica que responsabilizar o Ato Adicional de 1834, pela não realização políticas educacionais no século XIX, Saviani (2013), salientam que essa emenda parlamentar, “[...] apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria[...]” (SAVIANI, 2013, p.129), porém percebe-se por relatório dos Presidentes das Províncias e dos ministros do Império, uma preocupação acerca das carências do ensino, e as próprias Leis conhecidas como: Reforma Couto Ferraz (1854)<sup>15</sup> e a Reforma

---

<sup>15</sup> O Decreto n. 1.331/1854, mais conhecido como Reforma Couto Ferraz (1854), foi um marco referente a medidas centralizadoras na política educacional, especialmente ao ensino primário, apesar do regulamento esteja se referindo ao município da Corte, ela contém normas alusivas referente a jurisdição das províncias. Suas principais medidas referentes a educação primária, foi a instauração do ensino simultâneo, a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 7 anos-14 anos nas



Leôncio Carvalho(1879),<sup>16</sup> confirma a preocupação com as políticas de ensino através das tentativas do Governo Imperial de centralizar e regular as políticas educacionais do Império, tendo os ministros como interpretação de que o dispositivo do Ato Adicional presente no artigo 10º inciso II, “[...] era de caráter concorrente e não privativo[...]” (SAVIANI, 2013, p.131), ou seja, essa partilha das atribuições referente a responsabilidade da manutenção das escolas primárias e secundárias nas províncias era de caráter concorrente, no sentido do Governo Central pode regular e intervir nas jurisdições referente a área educacional nas províncias.

Segundo Mattos (1987), apesar dos dirigentes do Império conceber o processo de instrução como algo que não poderia ter a ausência do Governo Imperial, porém, não era reivindicado o encaminhado do processo de instrução como “[...] um dever, e sim o monopólio da direção desse campo em particular[...]” (MATTOS, 1987, p.265). Visto que, essa a íntima relação que o processo de Instrução Pública e a construção do Estado Imperial, era uma “[...]faceta da constituição da classe senhorial, dos mecanismos que ela procurava forjar e pôr em movimento de modo a levar cabo a expansão necessária[...]” (MATTOS, 1987, p.274), no sentido, de difundir seus ideais de sociedade e civilidade, forjando o que seria o “povo brasileiro”, nessa sociedade hierarquizada e desigual.

## **OS NÍVEIS DE ESCOLARIZAÇÃO E OS FATORES QUE FORMARAM O SENTIMENTO DE NACIONALIDADE**

Segundo Chauloub (2011), analisando recenseamento<sup>17</sup> de 1872, acerca da estática intelectual da população do Império, concluir que da população livres, “[...] 1.563.078 habitantes sabiam ler e escrever (18,6%), 6.856.594 não sabiam (81,4%) [...]”, decompondo os números entre os homens e mulheres, percebe-se que “[...] 76,5% dos homens eram analfabetos, enquanto as mulheres a cifra subiam para 86,5%[...]” (CHAULOUB, 2011,

---

escolas de primeiras letras, a criação do papel dos inspetores gerais que deveria avaliar os rendimentos do processo de ensino nas províncias.

Link de acesso: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146\\_publicacaooriginal-115292-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146_publicacaooriginal-115292-pe.html)

<sup>16</sup> O Decreto n. n. 7.247/1879, mais conhecido como Reforma Leôncio Carvalho (1879), referente as políticas da educação primariam, representa uma reafirmação da Reforma Couto Ferraz (1854), mantendo a obrigatoriedade do ensino elementar as crianças de 7-14 anos, somado com a tentativa de reforma o processo educacional com o fim da obrigatoriedade do ensino religioso, e adoção do método intuitivo. Contudo, devido aos conflitos entre as elites políticas e a Igreja Católica está reforma educacional não entrou em vigor. Link de acesso: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

<sup>17</sup> O censo demográfico do Brasil de 1872 foi a primeira operação censitária realizada em território brasileiro oficialmente. Link de acesso: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento\\_do\\_Brazil\\_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf)



p.44). Além disso, o historiador Carvalho (2008), fazendo a compreensão do ingresso nas escolas das crianças no ensino primário, concluiu: que “[...] somente 16,85% da população entre seis a 15 anos frequentava a escola[...]” (CARVALHO, 2008, p.80). Percebe-se, que os níveis de escolarização da população mesmo à que era considerada cidadã — que não era escrava-, tem nível muito baixo, em conformidade, com Carvalho (2008, p.79); “[...] havia um verdadeiro abismo[...]” referente ao nível da escolarização entre a elite política e o grosso da população.

Diante desses dados, pergunta-se porque apesar da necessidade do Estado Nacional em construir um sentimento de identidade-nacional, de formar o que deveria ser “povo brasileiro”, e uma das formas de atingir esse objetivo era através da escolarização, porque a escolarização primária da população, não alcançou índices maiores?

Primeiramente, vale salientar que apesar da carga curricular da instrução primária, não ser apenas “contar, ler e escrever” – dado estar incluído na carga "curricular" entendimento de História do Brasil, o ensino religioso, conhecimento geográficos e entendimentos gerais da álgebra e da geometria – porém o ensino que era em lei, tido como gratuito e reservado às massas incluía apenas a instrução do básico. Estando, de acordo com a análise do historiador Faria Filho (2000), pode-se afirmar, que para a elite brasileira que estava à frente da máquina burocrática do Estado Imperial, “[...] escola para pobres mesmo se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras[...]” (FARIA FILHO, 2000, p.136), ou seja, o Estado não tinha o intuito de incluí-las sucessivamente aos outros níveis de instrução: o secundário e o superior, esta última dominada pelos filhos das elites políticas e econômicas.

Além disso, nas próprias zonas urbanas que estavam desenvolvendo – sobretudo na capital do Império – em que possuía tinha a presença de um comércio interno, a defesa da escolarização primárias para as camadas populares – que eram considerados pela Constituição cidadãos – não poderia “[...] comprometer o tempo de trabalho, ou de que a escola deveria instruir nas artes mecânicas, [...]” (FARIA FILHO, 2003, p.173), que servisse como auxiliar para aplicar no trabalho cotidiano.

Entretanto, o processo de escolarização não resumia à “[...] ação do Estado, enquanto houve a participação de famílias e parcelas da população local, seja por meio da criação de escolas ou apoio de mestres e particulares[...]” (GONDRA, SCHUELER, 2008, p.38.39) sendo que para as elites dirigentes do Estado que estavam enraizadas nas Assembleias Provinciais, num país agrário, “[...] não favorecia a demanda por educação[...]” (ARANHA, 2012, p.378), especialmente, porque a predominância do trabalho no ambiente rural ser braçal e manual, não necessitava de especialização de mão-de-obra.



Entrementes, as elites políticas, para os seus filhos, “[...] contratavam tutores particulares que preparavam os pupilos para a entrada em liceus[...]

 (SCHWARCZ, 1998, p.119), por não ser obrigatório a entrada no nível primário, para o ingresso no nível secundário e superior. Segundo Schwarcz (1998), “[...] a falta de instrução era uma grande realidade para a maior parte do país, onde não parecia haver interesses provinciais no aumento no número de cidadãos esclarecidos” (SCHWARCZ, 1998, p.155).

Portanto, percebe-se que se para as elites dirigentes do Estado Imperial, o processo de instrução era uma necessidade para “formar” e “educar”, mediante a formação de um sentimento nacional para o povo, as elites provinciais não tinham essa mesma preocupação. Todavia, o baixo índice de alfabetização no Império impediu a formação de um sentimento de identidade-nacional?

Segundo Hobsbawm (2020, p.220), “[...] o analfabetismo não se constitui em um obstáculo à consciência política, mas não há de fato qualquer prova de que o nacionalismo do tipo moderno fosse uma poderosa força de massa exceto em países transformados pela revolução dupla[...],” ou seja, no sentido de que alfabetização não é um obstáculo nos Estados-nações consolidados, porém o Brasil, estava nesse recorte temporal – 1822–1872 – o Estado-Nação estava sendo construído, problematiza a questão.

Contudo, segundo Schwarcz (1998) para formular um sentimento de pertencimento local, pode ser conduzido através da instrução através de material simbólico, alegorias e mitos cívicos, visto que a “[...] criação de símbolos, no que lhe concerne, não é gratuita e arbitrária; não se faz no vazio social [...]” (SCHWARCZ, 1998, p.20). Deste modo, vale salientar que foi com o Segundo Reinado (1840-1889), segundo Schwarcz (1998, p.22), “[...]momento fundador de um modelo de nacionalidade[...],” especialmente pelo destaque do Governo imperial em forjar símbolos nacionais, como: “[...] hinos, medalhas, monumentos, dísticos e brasões [...]”, que remetiam a identidade da pátria brasileira.

Além disso, conforme insinuar Hobsbawm (1990), a consciência nacional é desenvolvida de maneira desigual “[...] entre os grupos e regiões sociais do país[...],” sendo que para esse autor, “[...] as massas populares – trabalhadores, empregados, camponeses – são os últimos a serem afetados[...],” (HOBSBAWM, 1990, p.21), principalmente, pela raiz forte na tradição religiosa, “[...] o teste de nacionalidade ainda era a religião[...],” (HOBSBAWM, 1990, p.220), no sentido de que para as massas a identificação com uma comunidade imaginária estava relacionado com os símbolos do sagrados do que propriamente com os símbolos cívicos, do Estado-Nação.

Para o historiador Carvalho (2008), um dos fatores que contribuiu como fator de recepção de uma identidade brasileira, foi: “[...] a guerra contra o Paraguai[...],” (CARVALHO, 2008, p.78), devido ao entusiasmo e união da população em defender a pátria, contra a



invasão do exército estrangeiro, sendo reproduzido, segundo o historiador, o hino nacional, retratação da imagem do Imperador como defensor da Nação, a construção dos heróis de guerras e a exaltação do “[...] amor à pátria e da necessidade de a defender, se necessário com o sacrifício da própria vida[...]” (CARVALHO, 2008, p.79). Desse modo, percebe-se que a guerra devida ao apelo à luta contra o estrangeiro e invasor, criou um sentimento de proteção ao Estado, não em nome do Imperador, mas por ser considerado “algo seu”, no sentido de defender algo que lhe pertence.

Contudo, referente aos três pré-requisitos para a construção do povo com uma nação, segundo Hobsbawm (1990, p.49), “[...] associação histórica com um Estado existente[...]”, de fato ocorreu devido a consolidação do território nacional. O segundo critério, defendido pelo autor “[...] a existência de uma elite longamente estabelecida, que possuísse vernáculo administrativo e literária escrito[...]”, é percebido que devido à unificação dos dialetos da população através de um português unificador genuinamente brasileiro, estabelecidos pelos dirigentes do Estado Imperial. O terceiro critério a “[...] capacidade da conquista[...]” (HOBSBAWM, 1990, p.49), foi confirmado com a preservação da unidade territorial e a vitória na Guerra contra o Paraguai. Portanto, percebe-se que a consolidação do Estado brasileiro como um Estado-Nação, foi resultado de outros fatores, que não foram limitadas ou restritas pelo baixo grau de instrução da população.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente, que o Estado Imperial brasileiro, visando conservar a Ordem e difundir seu ideal de civilização, precisava formar o conteúdo da Nação que estava sendo construída, de quem seriam os brasileiros. Visto que, segundo Mattos (1987), manter a “Ordem” e difundir a “civilização” não significava apenas reprimir as insurreições e rebeliões ou copiar as instituições políticas, administrativa vigentes nos reinos europeus, significava, na verdade, preservar as relações escravistas, a monarquia, a unidade territorial do Império, sobretudo “[...] no fundo e no essencial, reproduzir os três ‘mundos’ do Império do Brasil, a hierarquia entre eles[...]”, somado com “[...] a formação do espírito de Associação, a formação do Povo [...]” (MATTOS, 1987, p.282). Sendo que, essa preservação da ordem e a difusão do ideal de civilização, necessitava-se na construção de um sentimento de identidade, mas que reproduzisse simultaneamente as hierarquias sociais vigentes.

Diante disso, percebe-se que o processo de instrução primária, foi idealizada pela Elite Imperial, para difundir esse ideal de Nação Civilizada, “[...] produzindo identidades, e laços de interdependência sociais, integrando os brasileiros, o povo, [...]” (GONDRA; SCHUELER, p.30), do mesmo modo, que tinha a função de preservar as hierarquias





estabelecidas, forjando “[...] cidadãos e mantinha-se a distinção entre o “povo mais ou menos miúdo” e a ‘boa sociedade’ entre aqueles que no fundamental deveriam ser súditos e os demais que deveriam tornar-se num sentido estrito, cidadãos” (MATTOS, 1987, p.276.277), isto é, a escolarização primária gratuita era reservada ao “povo mais ou menos miúdo”, visando construir um sentimento de nacionalidade e saberes necessários em simultâneo, legitimação a hierarquia em relação com os membros da “boa sociedade”.

Todavia, devido um conjunto de fatores mencionados, percebe-se que a inserção da população – o povo mais ou menos miúdo – no processo ensino, restringiu-se ao município da Corte, enquanto ausência de instrução “[...] era a realidade na maior parte do país [...]” (SCHWARCZ, 1998 p.155). Entretanto, a ausência de um programa de educação primária ao nível nacional, não prejudicou com a consolidação de um sentimento de pertencimento da população com o Estado.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia de Letras, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. **Constituição política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. Link de acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)

\_\_\_\_\_. **Recenseamento do Brazil em 1872**. Editor: Typ. G. Leuzinger, Rio de Janeiro. Link de acesso: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento\\_do\\_Brazil\\_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf)

COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRAZIL DE 1827. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Link de acesso: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html).

COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRAZIL DE 1834. **Lei de 12 de agosto de 1834**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. Link de acesso: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm).

COLLECÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRAZIL DE 1854. **Decreto N.º 1.331 – de 17 de fevereiro de 1854**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854. Link de acesso: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>



COLLECCÃO DAS LEIS DO IMPERIO DO BRAZIL DE 1879; **O Decreto N.º 7.247 de 19 de abril de 1879**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1879. Link de acesso: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política Imperial. Teatro das Sombras: a política imperial. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil**: Um longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CECCHETTI, Élcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 2, p. 131-141, abril/jun, 2016

CHALHOUB, Sidney. **População e sociedade**. In: BOSI, Alfredo; Carvalho, José Murilo de (Org). A construção nacional: 1830-1889. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.p.37-82.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 9 ed. São Paulo: UNESP, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação do povo e autoritarismo das elites**: instrução pública e cultura política no século XIX. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (ORG). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista (São Paulo): EDUSP, 2003.p.171-182.

\_\_\_\_\_. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

DOLHNIKOFF, Miriam. **História do Brasil Império**. São Paulo: Contexto, 2020.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBSBAWM Eric J. **O nacionalismo**. In: \_\_\_\_\_. A era das Revoluções ,1789-1848. 45º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 213-233.

\_\_\_\_\_. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução: Maria Celia Parole, Anna Maria Quintino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (ORG). História das mulheres no Brasil. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.p.443-481.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Tempos de civilização**: A construção do Império na boa sociedade. In: In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (ORG). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista (São Paulo): EDUSP, 2003.p.147-170.

\_\_\_\_\_. **O tempo Saquarema**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensar um Império**. In: GESTEIRA, Heloisa M; CAROLINO, Luís Miguel; MARINHO, Pedro (ORG). Formas do Império: ciência, tecnológica e política em Portugal e no Brasil, séculos XVI ao XIX. São Paulo: Paz e Terra, 2014.p.17-46.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias da pedagogia no Brasil**. 4 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.



SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

*\*A utilização e reprodução de imagens, figuras, mapas, tabelas, gráficos, dados e citações neste artigo é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es). A Equipe Editorial da Revista Historiador, bem como os revisores, não tem qualquer responsabilidade sobre as escolhas realizadas pelo(s) autor(es).*