

*Priscilla Verona*

**UMA LEITURA HISTÓRICA DO ESTADO NAÇÃO IMPERIAL E  
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA:  
O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO  
NO BRASIL**

**A HISTORICAL READING OF THE IMPERIAL NATION STATE AND  
CONSTRUCTION OF CITIZENSHIP: THE PROCESS OF  
INSTITUTIONALIZATION OF PUBLIC EDUCATION IN BRAZIL**

*Priscilla Verona<sup>1</sup>*

RESUMO

O presente artigo intenciona trazer reflexões no sentido de demonstrar que a instrução pública no Brasil imperial representou não somente um aspecto primordial de um projeto de Estado Nação, mas se relacionou intimamente com o que poderíamos chamar aqui de construção da cidadania e direitos civis no contexto imperial. Este texto estrutura-se na forma de um panorama inicial sobre o tema, com desdobramentos e pontos reflexivos, ao mesmo tempo em que tece uma linha interpretativa acerca do contexto em que teve início o processo de institucionalização da instrução pública e construção do Estado Nação. Buscou-se resgatar aqui uma historiografia que trata do processo de implementação do ensino público enquanto uma face essencial do projeto de Nação e construção da nacionalidade. E que visa a organização da instrução como possibilidade importante para a compreensão do contexto histórico da primeira metade do século XIX no Brasil. O artigo pretende se referir não somente às questões referentes ao ensino mas também no que se refere à construção de nossa cidadania, focando como o ensino foi um dos mais significativos alicerces na construção do Estado brasileiro. Buscaremos para tanto trazer imbricado ao texto, diferenciadas visões e reflexões sobre a institucionalização do ensino na primeira metade do século XIX no Brasil imperial e as reverberações deste fato. Opiniões diversas de distintos autores, alguns com os quais partilhamos interpretações e olhares e outros nem tanto, assim serão apresentados autores relevantes para pensarmos os embates e tensões deste período histórico que foi o Império.

ABSTRACT

The present article intends to bring reflections to show that public education in imperial Brazil represented not only a primordial aspect of a Nation State project, but was intimately related to what we could call here the construction of citizenship and civil rights in the imperial context. This text is structured in the form of an initial panorama on the subject, with reflections and reflective points, at the same time as it interprets the context in which the process of institutionalization of public education and construction of the Nation State began. It sought to recover here a historiography that deals with the process of implementation of public education as an essential aspect of the project of Nation and construction of

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de História da Educação. E-mail: [pri.verona@yahoo.com.br](mailto:pri.verona@yahoo.com.br). Link para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0050497914694503>

*Priscilla Verona*

nationality. And that aims at the organization of education as an important possibility for understanding the historical context of the first half of the nineteenth century in Brazil. The article intends to refer not only to questions related to education but also to the construction of our citizenship, focusing on how education was one of the most significant foundations in the construction of the Brazilian State. We will seek to bring imbricated to the text, different views and reflections on the institutionalization of teaching in the first half of the nineteenth century in imperial Brazil and the reverberations of this fact. Various opinions of different authors, some with whom we share interpretations and looks and others not so much, so will be presented relevant authors to think about the clashes and tensions of this historical period that was the Empire.

Palavras- chave: cidadania – Estado Nação – século XIX – instrução

Keywords: Citizenship - State Nation - 19th century - education

## **Introdução**

O século XIX representou no contexto histórico nacional um período de grande relevância e além de caracterizar-se como um momento bastante estudado pela historiografia, é consideravelmente marcado por fatos importantes para compreendermos as bases do projeto de Nação que se firmavam naquele momento. Nesse sentido atentaremos para os debates veiculados no início do período imperial em torno da instrução, considerando que o ensino era a estratégia principal de produção de uma Nação civilizada marcada pelo sentimento de identidade nacional. Desse modo a instrução na medida em que se constitui pelas mãos do Estado Nação imperial é forjada como um dos mais significativos alicerces na construção do Estado brasileiro.

Proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil tinha início um longo processo de consolidação e formação do Estado Nacional brasileiro, buscava-se na primeira metade do século XIX estabelecer ideais como: nação, cidadania e organização da sociedade. O movimento da independência em países da América Latina representou, de acordo com Guerra (1999), um período fundamental em que a modernidade se espalha pelo mundo ibérico, assumindo formas concretas quando se define a ideia do cidadão moderno. Se tornar uma nação no século XIX não representava somente possuir uma comunidade enraizada em um passado, significava também uma nova maneira de existir, que tinha por consequência o

*Priscilla Verona*

surgimento de um vínculo social inédito entre os indivíduos- cidadãos, estava gestando-se o produto de um novo pacto fundador que se expressava pela criação da Constituição (GUERRA, 1994, p. 13).

É neste momento histórico que se insere a questão da elaboração de novas propostas educacionais, e uma vez que estavam sendo idealizadas estas se lançariam em consonância com as bases do projeto de Nação que se pretendia construir. Vale lembrar que o processo de construção da Nação foi amplo e paulatino, ocorrendo em diversas esferas da sociedade assumindo posteriormente distintas faces.

Ao refletir questões referentes a institucionalização do ensino através de uma análise pormenorizada do período em questão, nos deparamos de antemão com um Brasil imperial que, mesmo marcado por extremas desigualdades, idealizava um projeto de nação e sociedade que se formulasse nas bases do conceito de cidadania, que é um valor de igualdade política. Podemos afirmar que esta tensão ocorria ao mesmo tempo em que a sociedade adquiria paulatinamente novas formas de pensar o ensino, fato que gerou consequências singulares para o processo de institucionalização do tipo de ensino que se propunha construir.

Ao pensarmos as transformações ocorridas no campo do ensino, atentaremos concomitantemente para o projeto de Estado moderno que aqui se pretendia formar, o qual também assume distintas faces no decorrer de debates e discussões públicas. Assim consideramos que, ao delinear alguns alicerces e bases de formação do Estado nacional chegaremos a compreender com maior clareza o momento inicial do processo histórico de consolidação da escola.

### **Caminhos da historiografia: liberalismo, cidadania e Nação na implementação da instrução**

A historiografia brasileira enveredou por caminhos investigativos e explicativos que consideram uma multiplicidade de fatores através dos quais a história nacional foi construída. Porém os eventos ocorridos na sociedade brasileira tanto na esfera política, social ou econômica contém em sua estrutura grande relação com a

*Priscilla Verona*

dimensão do ensino tendo em vista que instruir os indivíduos se tornava parte de uma política de Estado.

O liberalismo ganharia novas determinações no decorrer do primeiro e segundo Império, Costa (1979, p.109) compara o liberalismo que ocorreu na Europa com o que se desdobra no Império brasileiro, “liberalismo e democracia, inicialmente confundidos nas reivindicações abstratas, dissociam-se na prática”. Apresenta-se aqui neste primeiro momento, uma necessidade em atrelar a discussão da formação do Estado Nação à uma breve discussão sobre o liberalismo brasileiro e suas especificidades. Para tanto é essencial mencionarmos os princípios sobre os quais o liberalismo veio a se constituir em sociedade imperial brasileira, para subsequentemente compreender também o processo de formação da cidadania.

Enquanto na Europa podemos afirmar que o liberalismo se voltava contra o Antigo Regime, o poder real, os privilégios da nobreza e principalmente aos entraves do feudalismo à formação de mercado interno, por outro lado é possível afirmar que no Brasil as bases da formação do liberalismo são distintas e não tiveram os mesmos objetivos. Nesse sentido Costa (1979, p. 111) reitera,

Os princípios liberais importados não se forjaram na luta da burguesia contra a aristocracia e a realeza, nem evoluíram, como na Europa do século XIX, em função da revolução industrial, pois esta só ocorreria no Brasil no século XX. Seus limites, portanto, não seriam definidos no século XIX, pela revolução industrial e pelas reivindicações do proletariado urbano, como ocorreu do outro lado do Atlântico nos países mais desenvolvidos, mas pela presença da escravidão pela sobrevivência das estruturas arcaicas de produção.

Contudo, para compreendermos um pouco do liberalismo brasileiro é essencial indagar suas especificidades e principalmente indagar o conceito de cidadania que aqui se formulou, pois este se construiu sobre as bases de uma realidade histórica distinta. O Brasil ao tornar-se independente era marcado por uma “elite ideologicamente homogênea devido a sua formação jurídica em Portugal, a seu treinamento no funcionalismo público e a isolamento ideológico em relação a doutrinas revolucionárias” (Carvalho, 2003, p. 39).

*Priscilla Verona*

Hipólito José da Costa como bom influente que foi durante a primeira metade do século XIX, veiculou através das edições do jornal *Correio Braziliense*, argumentos que colocavam a educação como condição primeira às mudanças necessárias ao Brasil caso o país pretendesse adentrar o terreno do desenvolvimento material acentuado. O conhecimento deveria ser ofertado a um número amplo de indivíduos, pois sintonizado com a mentalidade do iluminismo Hipólito via na educação a possibilidade de civilizar uma Nação. Porém muitos como Hipólito tinham consciência que não seria tarefa fácil lançar luzes do conhecimento em lugares sem as condições propícias à germinação dessas ideias, assim afirma: “o Governo em coisa nenhuma tem ajudado a promover a instrução nestes países, aonde poucas pessoas sabem ler e escrever, e onde apenas há uma ou duas escolas de primeiras letras” (CORREIO BRAZILIENSE, 2001, p. 232-233). O ensino no decorrer do século XIX, de acordo com Chamon (2005, p. 188), assume significados de grande pretensão e seria somente através dele que o cidadão alcançaria a condição de homem civilizado e moderno, estas eram características indispensáveis para o processo de “constituição da nacionalidade”.

A crescente necessidade de instruir o povo naquele período assim se expressou como “invenção imperial”, conforme reflexões de Veiga (2008, p. 502), em muitos discursos públicos a “aprendizagem da leitura, da escrita, das contas, bem como a frequência à escola se apresentava como fator condicional de edificação de uma nova sociedade”. Conforme análise de trechos presentes na obra de Primitivo Moacyr a necessidade de escolarização da sociedade e principalmente das camadas inferiores assumia de fato centralidade no cenário nacional e discursos da assembleia. Nota-se conforme citação que o ensino se caracterizava nesta primeira metade do século XIX como uma questão central no cenário político imperial. Na fala do Sr. Lino Coutinho,

e talvez se possa avançar esta proposição — que o saber ler e escrever depende a prosperidade da Nação, porque este é o princípio de toda a educação moral e política, que se pode dar. Demais esta primeira instrução, de que tanto precisamos, está muito atrasada; há muita gente que não sabe ler, nem escrever; o método de pensar é pessimo. Logo este é que deve ser um dos grandes

Priscilla Verona

objetos de que devemos tratar: a primeira instrução. (MOACYR, 1836, p. 224)

Seguindo moldes europeus a constituição dos estados modernos incorporou a educação como um elemento fundamental tanto para a garantia da ordem nacional, como também para fundamentação da cidadania. Porém o que ocorre em nossa configuração histórica é de certa forma uma relativização desta premissa, tendo em vista que fundamentamos nossa cidadania escravocrata e marcada por uma série de desigualdades.

O ensino no Brasil se edificou a passos lentos durante todo o século XIX assumindo estabilidade de forma paulatina, e desse modo experienciamos nesse sentido a formulação de uma cidadania e ordem nacional que se constituíram “à nossa maneira” sem o respaldo de um ensino amplamente consolidado que pudesse inculcar valores de identidade nacional, moldar os cidadãos e civiliza-los assim como uma Nação visa. De acordo com as autoras Gouvêa e Jinzenji (2006), escolarizar representou durante boa parte do século XIX formar também as novas gerações. Nesse sentido o projeto do Estado Nação se propôs a arquitetar uma nova geração, ou seja, construir um “indivíduo” novo, um indivíduo passível de governabilidade que de alguma maneira preenchesse a categoria de sujeito civilizado que aquele momento histórico necessitava. Cabe-nos o questionamento diante de tal perspectiva: foi possível construir no Brasil tal espécie de indivíduo afeito às normas e medidas de um Estado que se dizia moderno e liberal ?

No momento da constituição dos Estados Modernos, segundo Guerra (1999), surge um componente individual que pode ser caracterizado como “*el ciudadano moderno*”, constitui-se e forma-se aquele que está inserido em uma coletividade abstrata representada por “*la nacion, o el pueblo*” (GUERRA, 1999, p. 43).

O olhar investigativo de Xavier Guerra (1999), sobre a conjuntura histórica e política da ibero-america nos sugere uma gama de novos significados e interpretações que serão melhor apropriados neste trabalho. No intuito de tecer uma compreensão em certa medida singular do contexto vivido pelo Brasil imperial durante o século XIX, buscamos superar um olhar reducionista do conceito de

*Priscilla Verona*

cidadania a fim de lançar, contudo, novos olhares sobre o projeto de Nação que se intencionou instaurar.

Representando uma face do Estado Imperial destacamos o Conselho Geral da província de Minas Gerais, que discutia a instrução pública fundamentando a política educacional no século XIX. O Conselho se instalou de acordo com a Carta lei de 1823 e conforme Sales (2008) a articulação de discursos políticos dentro do conselho sobre instrução pública sugerem uma espécie de discurso fundador de uma organização do ensino na província mineira. Ao analisar as Atas do Conselho no período de 1825 – 1835, a autora afirma que desenvolveu-se de fato uma política de instrução pública, “O conselho Geral da Província de Minas foi o primeiro a ser instalado no Brasil, tornando-se rapidamente cenário de intensos debates referentes a diversos assuntos de interesse da província dentre eles a instrução pública” (SALES, 2008, p. 83).

É possível sugerir ao analisarmos tais informações que havia de certa maneira um movimento normativo, que partia das discussões locais para o âmbito central. Notamos aqui um poder das organizações locais dentro do cenário político, o que nos leva a crer assim como o autor José Murilo de Carvalho (2007, p.12) que as posições de Oliveira Viana e Alberto Torres que afirmavam uma “ausência de sociabilidade civil” devem ser melhor revistas.

O contexto social vivido pelo Brasil neste período e as questões/ tensões que se apresentaram às elites no que tange à construção de um projeto de nação, se caracterizavam de maneira muito distinta das questões que originaram o liberalismo europeu. Os valores modernos que estavam se consolidando em diversos países não faziam sentido quando se deparavam com as estruturas sociais que vigoravam no Brasil, e enquanto a luta no velho mundo era contra o absolutismo real o nosso maior conflito eram as bases de nosso sistema colonial.

### **Instrução e Direito Civil: a produção do cidadão**

O projeto de construir uma nação, afirmamos com segurança, está intimamente relacionado com a formulação dos direitos civis<sup>2</sup> da sociedade. Segundo T.H.

---

<sup>2</sup> A respeito da distinção entre direito civil, direito político e direito social, ver T.H.Marshall (1992).

*Priscilla Verona*

Marshall (1967) “a educação é um pré- requisito necessário da liberdade civil”, e tendo em vista que o objetivo da educação é moldar a criança para que se torne um adulto educado, daí o direito do cidadão adulto de ter sido educado. O autor assevera que

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. (MARSHALL, 1967, p. 73)

A instrução surge nesta primeira metade do século XIX como um dos direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Na concepção dos autores Gondra & Schueler (2008) os critérios fundamentais para exercer direitos de cidadão no Império, fossem eles civis ou políticos, implicavam na posse de atributos como, por exemplo, alguma propriedade. Ser um cidadão implicava também possuir a liberdade de ir e vir, fato que excluía da categoria ‘cidadão’ os escravos. Nesse sentido podemos afirmar que os sujeitos históricos pretendiam agir fundando não somente uma nova categoria social “cidadão”, mas principalmente uma nova tradição. Inaugurava-se a dimensão do direito civil a partir da Constituição de 1824, ao mesmo tempo em que projetava-se um novo Brasil.

Questionamos: seria possível inaugurar uma nova sociedade com novos indivíduos? Abdicar do passado e das singularidades históricas de uma sociedade altamente hierarquizada e que ainda escravista almejava modernizar-se politicamente enquanto nação.

Impõe-se à esta pesquisa neste momento a tarefa de desvendar e refletir acerca das reformulações pelas quais passaram o conceito de cidadania que se construiu no Brasil imperial. Refletir em que medida as marcas de uma sociedade escravista, aristocrata, altamente hierarquizada e contratualista deixaram nas origens da formação de nossa cidadania se torna uma tarefa essencial.

Segundo reflexões de José Murilo de Carvalho (2007), uma das concepções de cidadania que foi produzida pela tradição ocidental esta muito ligada à noção de identidade coletiva e sentimento de comunidade entre os habitantes de uma cidade

*Priscilla Verona*

ou região configurando o sentimento de nação. Porém a cidadania representa mais do que o próprio sentimento de nação, enquanto a nação seria a formação dessas identidades coletivas a cidadania para este autor é: “concebida de maneira ampla, incluindo todas as modalidades possíveis de relação entre os cidadãos, de um lado, e o governo e as instituições do Estado, de outro, além de valores e práticas sociais definidoras da esfera pública” (CARVALHO, 2007, p.11).

Na concepção de Carvalho (2007), por mais que houvesse no século XIX uma Constituição e uma legislação comum que se preocupava em afirmar os valores universais de liberdade e igualdade perante a lei, tínhamos uma realidade social marcada por práticas e valores que rejeitavam e negavam tais valores.

De maneira quase absolutizante questiona:

Que prática cidadã, que noção de direitos civis, poderia germinar em tal sociedade? Se um escravo era, por definição, um não -cidadão, poderia um senhor de escravos ser cidadão, poderia ter qualquer noção autêntica de liberdade civil quando escravizava seus semelhantes? As mulheres eram cidadãs civis sem direitos políticos. Mas, como cidadãs não -ativas, como poderiam ter acesso aos direitos civis se viviam sob o domínio do poder privado de pais e maridos (...) (CARVALHO, 2007, p.13)

Entretanto, nossa intenção aqui não é simplesmente alcançar um resultado para a equação de nossa problemática, mas sim demonstrar que muitas de nossas respostas podem estar nas entrelinhas do processo somatório desta equação. De maneira que, é essencial pensar a existência da cidadania no Brasil imperial, com base no fato de que possuíamos uma realidade histórica pouco condizente com as formas moderna e liberal da origem do conceito de cidadania, e logo não cumprimos com as definições da cidadania enquanto um conceito importado do Velho Mundo.

Na opinião ainda de Carvalho (1996), é possível apontar as razões sociológicas para a diferença brasileira: “Entre elas, a escravidão, que negava a cidadania, mesmo civil, a boa parte da população; o patriarcalismo, que a negava às mulheres; o latifúndio que fazia o mesmo com seus dependentes”. Para ele, os próprios membros esclarecidos da elite política queixavam-se bastante “dos obstáculos à operação das instituições importadas”, referindo-se ao estado moral do país, ao

*Priscilla Verona*

baixo nível da instrução e ausência de opinião pública, enfim: “uma sociedade que mal começava a engatinhar na vida civil e política” (CARVALHO, 1996, p.15).

A institucionalização da instrução pública, na visão Faria Filho et al. (2002), representou para o estado imperial uma estratégia para a formação de cidadãos. A necessidade de escolarizar a população e principalmente aqueles considerados pelos dirigentes como as camadas inferiores da sociedade foi uma questão discutida intensamente nas Províncias do Brasil imperial durante a primeira metade do século XIX. A intenção de instruir as camadas inferiores da sociedade revela em si uma leitura singular do conceito de cidadania que foi feito pelo Estado brasileiro. Tendo em vista que as estruturas sociais que consolidavam nossa realidade histórica eram particulares e marcadas por especificidades presentes em uma sociedade patriarcal e escravista, o próprio conceito de cidadania que aqui se formulou assumiu um caráter singularmente distinto ao conceito em sua forma original.

É fato que não havia neste tempo uma pretensão de abarcar toda a população em um sistema de ensino e fazer de toda sociedade cidadãos instruídos, como aos moldes europeus. Na realidade pretendia-se reunir ações que na medida do possível pudessem atribuir consistência ao projeto de nação e formalizar o ensino no país.

Observava-se ainda assim, conforme Faria Filho et al. (2002) a importância de organizar um “sistema público de ensino” que pudesse instruir a população. Assim as escolas seriam organizadas de acordo com o método mútuo de ensino, o qual possibilitava instruir um número maior de alunos ao mesmo tempo. Sobre a pouca efetividade do método individual, no que tange à uma abrangência de maior número de crianças o autor afirma,

Não me parece restar dúvida de que se produz, entre os anos 20 e 40 do século XIX, uma clareza muito grande de que o método individual é próprio ao ensino doméstico e que, se se queria instruir um número maior de pessoas por meio da escola, era preciso inventar uma nova maneira, a qual foi representada como sendo ora o método mútuo, ora o método simultâneo, ora o método misto. (FARIA FILHO; ROSA; INÁCIO, 2002, p. 7)

Na província de Minas Gerais a instrução pública elementar ofertada principalmente às classes desfavorecidas passou a representar uma condição para

*Priscilla Verona*

construção da nação, e vejamos: uma singularidade aqui se estabelece nas formas e relações sociais entre Estado e sociedade. Conforme estudos de Veiga (2008), a escola idealizada no século XIX não tinha como alvo os filhos da elite branca, sendo na realidade essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças.

Os negros ao contrário do que dizem alguns estudos não estavam impedidos de frequentar as aulas, vale ressaltar o impedimento por lei da frequência de escravos às aulas públicas em diversas províncias do Império. Sugerimos, portanto, que esta questão lança-se como contorno de uma cidadania *sui generis* que se formulou no Brasil imperial. Enquanto crianças das famílias mais abastadas brancas tinham seus meios próprios de ensino, a classe dos “desfavorecidos” representava o alvo de uma escola que na visão da autora pretendia “homogeneizar” (VEIGA, 2008, p.504).

Educar os indivíduos que mantinham hábitos e comportamento rude assumia caráter de prioridade e significava estender a dimensão de civilidade aos cidadãos pobres, no entanto, é essencial atentar para o caráter elitista deste discurso. De acordo com Veiga (2007, p. 149)

Essa realidade sugere uma reflexão sobre o discurso das elites, que proclamavam que a escola seria um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos valores da civilização. O alvo da escola pública, no Brasil, foi essencialmente a população pobre, negra e mestiça, portadora de ‘hábitos e valores rudes’, não afeita às normas sociais nem ao cumprimento dos deveres e por isso passível de ser civilizada. A difusão da escola pública uniu as elites na afirmação de um lugar comum: o de que da instrução dependeria o futuro da nação.

É colocada de imediato uma necessidade de olhar com maior atenção para a Constituição de 1824. A que propôs, dentre outras medidas, o princípio da gratuidade para instrução primária no Brasil, ao mesmo tempo em que instaura de maneira inédita a questão do direito civil em nossa sociedade. Neste momento conceitos como cidadania, direito civil, e Nação começam a ganhar contornos visíveis em um momento histórico singular na história do Brasil, vale ressaltar que os contornos que aqui se estabelecem não são dados estritamente pela legislação e

*Priscilla Verona*

discursos da época, mas principalmente pela forma como este processo se reverbera na sociedade imperial.

Conforme as reflexões de Carvalho (2004, p. 10) os direitos políticos irão garantir a participação da sociedade no governo, porém o passo inicial do Estado foi estabelecer a instrução elementar gratuita como direito do cidadão através da Constituição de 1824. A lei assim prescrevia em seu artigo 179, parágrafo 32: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Neste momento firmava-se o princípio da gratuidade da instrução primária no Brasil enquanto a questão do direito civil se fortalecia ainda mais em medidas que revelavam sua importância.

Nas palavras de Carvalho (2004, p. 10)

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria.

Referente aos direitos e garantias civis, podemos dizer, ao realizar uma breve análise de trechos da Constituição de 1824, que esta expressa em sua letra traços característicos do momento inicial da construção de nossa cidadania. A partir da lei, que outorga como garantia da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, outorga-se a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos. É possível notar uma abertura à dimensão do direito civil que será demonstrada a seguir.

A cidadania, segundo T.H.Marshall (1967, p. 85),

(...)exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum.

A Constituição de 1824 surge exatamente no intuito de atribuir direitos bem como proteger no aparato da lei uma sociedade imperial que estava se formando cidadã. Tal sentimento de participação na comunidade citado por Marshall, nos aparece aqui de forma clara nos trechos abaixo da Constituição 1824. A dimensão do direito civil e

*Priscilla Verona*

da cidadania no texto da Constituição pode ser notada no item I, que declara: “nenhum cidadão pode ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da Lei”. No item IV e XIII também sobressai a característica do direito ao cidadão

IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fórma, que a Lei determinar.

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.  
(CONSTITUIÇÃO DE 1824)

Conforme Hilda Sabato (2009, p. 10), as liberdades de reunir-se bem como liberdades de expressar-se tiveram “função chave na vida política oitocentista”; se os direitos surgiram definindo “as margens da cidadania civil” segundo a autora, as instituições foram “seus âmbitos de exercício”.

Ao discutir a trajetória de formação dos direitos de cidadania na Inglaterra, Marshall (1967, p. 63- 64) afirma que o conceito cidadania é constituído por três elementos: civil, político e social, assim ele assevera

O direito civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

Vale ressaltar neste momento a questão que melhor nos contempla sendo ela a dimensão do direito civil caracterizada por Marshall (1967). Tendo em vista que o processo de formação dos direitos políticos como também os direitos sociais tiveram consolidação mais tardia, em momento posterior ao período aqui estudado.

*Priscilla Verona*

A ênfase dada pela Constituição para o ensino se faz notar no Artigo 179 : “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Fato que podemos considerar de importância para o cenário que estava se constituindo, um projeto de nação que tinha por respaldo a garantia do ensino à população, ao menos neste primeiro momento no que tange à lei. Segundo Marshall (1967), a importância que reside em garantir a educação como aspecto da cidadania se baseia, sobretudo, no fato de este direito representar um pré-requisito para a expansão de outros direitos.

Conforme o autor Jamil Cury (2000), uma importante análise que evoca a trajetória progressiva do direito encontra-se nas reflexões de T.H.Marshall, detentor de um arcabouço teórico marcado por um olhar inédito onde o autor analisa as experiências na Inglaterra e o processo de formação dos direitos.

Os direitos civis se estabeleceram primeiro durante o século XVIII, os políticos no XIX e os sociais no XX. Segundo Cury (2000), as reflexões de Bobbio também são altamente relevantes para compreensão da trajetória de formação dos direitos, pois este retoma a análise histórica e demonstra existência de direitos específicos voltados para diferença étnica, etária e de gênero. Outro estudo importante seria o de Adam Przeworski, que aponta as formas através das quais a “classe operária desobstruiu o caminho dos direitos civis e políticos para o encontro com os direitos sociais”. Para Jamil Cury (2000, p. 568) “no caso dos três textos mencionados, educação escolar entra como referência e como um direito da cidadania”.

No Brasil mesmo após abolição da escravidão, “negros e índios, além de caboclos e migrantes, não foram considerados cidadãos de primeira grandeza”. Ao invés de uma relação que se baseasse em uma igualdade jurídica, existia uma relação que designava na realidade “muito mais a hierarquia entre superiores e inferiores” (CURY, 2000, p. 570).

Tais questões caracterizam uma afronta à dignidade da pessoa humana e limitaram profundamente, segundo Cury (2000, p. 570), o nosso processo de desenvolvimento como nação soberana e democrática.

Os direitos civis e políticos proclamados se mesclaram com uma prática de discriminação e de privilégio que se obstruiu o acesso de brancos e pobres aos direitos políticos de cidadãos. Somente no

*Priscilla Verona*

início do século XX é que se pôde falar expressamente da busca de um direito social no Brasil.

A dimensão do direito civil é aqui respaldada também pela regulamentação de um ensino, que se concretiza em prol de formar cidadãos. A formação deste direito está ligada à uma espécie de sentimento de autonomia que os indivíduos adquirem e que se transforma, perante o contexto histórico em que estão imersos, em possibilidade de uma representação política. Nesse sentido o direito civil vai se formulando enquanto um elemento que se faz presente na primeira metade do século XIX.

A Constituição segundo Hebe Mattos (2004), reconheceu “os direitos civis de todos os cidadãos brasileiros, diferenciando-os, apenas, do ponto de vista dos direitos políticos, em função de suas posses”. O voto censitário foi adotado no Brasil imperial em três formas distintas, havia o cidadão passivo (o qual não possuía renda suficiente para ter direito ao voto), cidadão ativo votante (possuía renda suficiente para escolher com seu voto o colégio de eleitores) e o cidadão ativo que além de ser eleitor poderia também ser considerado elegível. Neste terceiro nível impunha-se ao eleitor que este não tivesse nascido escravo.

Nesse sentido, “se os descendentes dos escravos libertos poderiam (se renda tivessem) exercer plenamente todos os direitos políticos da jovem monarquia, os escravos nascidos no Brasil que fossem alforriados não entrariam em pleno gozo dos direitos reconhecidos aos cidadãos e súditos do Império do Brasil” (MATTOS, 2004, p. 20- 21). Isto representa um contraponto ao aspecto desta pesquisa, donde sugerimos a existência de uma escola pública que ao ser idealizada pelo Estado, incluía em alguns casos, os indivíduos negros no processo de instrução permitindo que estes dispusessem do direito de frequentar a escola.

Vale citar um estudo pioneiro em que Fonseca (2007) realiza uma análise quantitativa investigando sobre as cores dos alunos da escola elementar na década de 1830 na província de Minas Gerais, esta pesquisa demonstra que para tal recorte temporal havia uma população escolar majoritariamente negra.

Em 15 de outubro de 1827 é criada a lei para o estabelecimento de escolas de primeiras letras, que surge de um projeto apresentado meses antes pela Comissão

*Priscilla Verona*

de Instrução Pública, a lei propõe em seu artigo 1º: “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias”.

A lei previa o método simultâneo de ensino, e o processo de qualificação dos professores caso estes não tivessem a formação necessária ficaria a cargo deles próprios. A instalação das escolas deveria ocorrer em prédios públicos já existentes, ou ficariam portanto, a cargo da sociedade. Isso pode ser percebido no artigo 5º da Lei de 1827:

Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifícios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensílios necessários á custa da Fazenda Publica, e os professores que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes. (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO)

De acordo com Faria Filho et al. (2002), a lei de 15 de outubro de 1827 se configurou como a principal estratégia de divulgação e também de expansão do método de ensino mútuo. Foram definidos neste momento diversos aspectos da instrução pública, desde questões relacionadas aos professores e escolas, bem como as matérias ensinadas pelo método mútuo.

Consideramos que é a partir da década de 20 do século XIX que a problemática da formação dos professores se insere de forma mais intensa na província de Minas Gerais. Segundo Rocha (2011<sup>a</sup>, p.148)

Não demorou a se expressar entre nós a formação sistemática de professor. Já em meados da década de 1830 e início da década seguinte deram-se as primeiras experiências de criação das escolas normais. A curta vigência da experiência não pode ser atribuída, entretanto, à mera influência estrangeira, inadequada à realidade. Sem descartar o efetivo espaço de experiência, já bem formulado pela historiografia, que conduziu àquela supressão, afirmamos que o horizonte de expectativa de constituição de um corpo especializado de profissionais dedicados ao ofício continuou presente.

O autor Faria Filho et al. (2002) realiza também uma importante reflexão do período e da Lei n. 13 de 1835 criada em Minas Gerais, esta caracterizou a primeira

*Priscilla Verona*

Lei Provincial sobre a instrução. Ela traz em sua letra maior preocupação com a questão de formação dos professores e é a partir deste momento que levanta-se questões e cria-se interpretações sobre a função do professor e os conhecimentos que este deveria possuir para execução de seu ofício. Na visão do autor a legislação criada na província de Minas Gerais pode ser considerada uma das estratégias que os dirigentes mineiros utilizavam para produzir uma necessidade da formação do professor e ao mesmo tempo para controlar quem poderia ou não exercer esta função.

A produção de uma legislação própria permitiu dar origem a um novo sentido para a instrução, na medida em que buscava normatizar e regular a instituição escolar, bem como conferir identidade aos profissionais que nelas deveriam atuar. (FARIA FILHO; ROSA; INÁCIO, 2002, P.10)

Tal preocupação com a temática da formação dos professores reverbera na criação da Escola Normal, que ao ter grande importância para a instrução elementar durante o século XIX, se caracterizou também como local de produção, circulação e transmissão do saber pedagógico.

A Escola Normal representou o espaço legitimado de um saber pedagógico que intencionava racionalizar bem como legitimar as práticas educativas escolares. Tinha como função principal a formação dos professores e mestres. E na visão de alguns autores dentre eles Faria Filho et al. (2002), acabou por produzir não somente a desqualificação dos mestres de primeiras letras que atuavam até então, mas criou também um modelo de professor .

Nessa perspectiva, somos levados a conceber os esforços para com a educação no século XIX como algo que caracteriza a própria natureza do Estado moderno. O amadurecimento, bem como a consolidação de uma educação enquanto razão de estado se torna cada vez mais clara, e esta mantém o compromisso de expandir-se no sentido de incorporar paulatinamente a sociedade civil.

Como sabemos, importantes fontes do período estudado encontra-se reunida na obra de Primitivo Moacyr (1836), segue abaixo citação presente na obra. Conforme o autor deveria haver em cada capital de província uma escola como também nas cidades e vilas populosas, entretanto desde que houvesse um local em que se pudesse instalar o ensino,

Priscilla Verona

ou seja, em que haja edifício público que se possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo preso, e à custa do seu ordenado quando não tenha a necessária instrução deste método. Os professores ensinarão a ler, escrever e contar, a gramática da língua nacional, os princípios de doutrina religiosa e de moral, proporcionados à compreensão. (MOACYR, 1836, P.181)

Há distintas reflexões na historiografia sobre a regulamentação do ensino, segundo análises das autoras Gouvêa e Jinzenji (2006), institucionalizar e regulamentar a escola no Brasil imperial significava não somente, moralizar e educar a nação que estava se consolidando, mas “escolarizar a população pobre e livre, dispersa por todo o território nacional” o que de alguma maneira “implicaria a produção e afirmação da escola como instituição privilegiada de formação das novas gerações”. Para as autoras o processo de institucionalização da escola elementar no Brasil foi marcado pela precariedade, apesar da instrução assumir centralidade nas discussões políticas e formulações estratégicas de formação do povo. Contudo, o “grande contingente populacional marcado pela pobreza era considerado uma ameaça à tranquilidade pública” (GOUVÊA E JINZENJI, 2006, p.117). No caso da província de Minas Gerais há ainda que se destacar que não havia na legislação restrições à escolarização de crianças negras e pardas.

As reflexões de Marlos B. M. da Rocha (2011), entretanto, nos revela uma compreensão profunda da configuração histórica na medida em que sua análise toca no ponto da natureza de um projeto de Estado que é marcado pela noção de *respublica*. Na visão do autor o que ocorre neste momento pode ser caracterizado como um projeto de uma nova sociedade que perpassava aquele tempo histórico.

É imprescindível atentarmos para a natureza do projeto de nação que idealizava-se neste período, no dizer de Rocha (2011, p. 60):

Referir-se ao projeto de nação significa sinalizar a natureza do processo de civilização da nação independente que se quer criar neste trópico, vale dizer, a pretensão de constituí-la como nação moderna, à semelhança das nações que servem de referência no outro lado do Atlântico. Trata-se de imbuí-la de uma dimensão de *respublica* na forma como o conceito é entendido no século XVIII e ainda nos primórdios do XIX, qual seja, como sociedade política.

*Priscilla Verona*

O Ato Adicional que ocorre em 1834 reúne dentro da historiografia da educação distintas interpretações a seu respeito. A Lei em seu artigo 10º § II, irá atribuir às Assembléias Legislativas provinciais o direito de cada província de agora legislar sobre a instrução primária e secundária. A província poderia, contudo, realizar isto nos limites da sua competência, ou seja, este Ato repassa do Estado para às províncias as obrigações para com o ensino no Brasil imperial, oferecendo-lhes uma maior autonomia. O que fez com que a educação viesse a tomar diferenciados rumos em cada província, conforme sua gestão permitia.

O Ato provocou em primeiro momento o sentimento de descentralização, visto que cada província deveria agora somar esforços para gerir e organizar suas escolas, todavia isto não foi aceito pacificamente por juristas, políticos e educadores em geral. Entretanto, conforme indica Fernando Azevedo (1950, p. 75), a descentralização do ensino fundamental, “não permitiu, durante um século, edificar, sobre a base sólida e larga da educação comum, a superestrutura do ensino superior, geral ou profissional, nem reduzir a distancia intelectual entre as camadas inferiores e as elites do país”.

Os sujeitos públicos continuavam com seus discursos em favor do ensino, segue abaixo fala do Presidente Sr. Antonio da Costa Pinto no ano de 1837, o qual afirmava a educação como:

(...) base fundamental de todos os conhecimentos humanos, (...)a instrução é indispensável em uma sociedade bem regulada, para que o homem possa apreciar devidamente seus imprescritíveis direitos e os deveres correlativos; (...) sem ela, impossível é desenvolver-se a indústria em todos os ramos, (...)e alimentar-se o amor ao trabalho, (...) mais eficazmente contribuirão para darem ao País duradoura tranqüillidade, riquezas, estabilidade em suas Instituições, em suma a felicidade Social. (RELATÓRIO PROVINCIAL DE 1837: VI.)

Tais discussões nos leva a crer que a instrução pública assumia de fato a cada dia maior centralidade no cenário das discussões políticas, já na prática a questão consolidava-se com pouca efetividade. Gouvêa e Jinzenji (2006, p. 116) afirmam que o “processo de institucionalização da escola elementar foi marcado pela precariedade”. É preciso ressaltar o fato de que o Estado ao transferir às províncias a responsabilidade pela instrução elementar ocasionou de fato necessidade de

*Priscilla Verona*

maiores esforços por parte destas. E conforme Faria Filho (2001), as províncias ao longo de todo o período imperial tiveram que conviver com inúmeras dificuldades no que tange à institucionalização da escola.

(...) quando relacionamos os investimentos na instrução com os orçamentos provinciais, eles não eram assim tão parcós como se imagina ou descreve. No entanto, entre a grande importância atribuída à instrução e a operacionalização de fato de uma política que a concretizasse interpunham-se elementos de várias ordens, entre eles sem dúvida a baixíssima capacidade de arrecadação da província e a luta dos grupos dominantes pelo investimento em outros níveis de instrução que não o primário, como o funcionamento de colégios secundários particulares. (FARIA FILHO, 2001, p.96)

Sobre o Ato adicional de 1834, Jamil Cury (2000) assume uma visão distinta das que foram analisadas até o momento, em suas palavras o ato “descentraliza para as províncias, pobres em recursos e escassas em autonomia, o encargo das primeiras letras”. Isso para o autor evidencia como nossas elites atribuíam um caráter desimportante à educação escolar, um vez que “(...) nasce aí o jogo de empurra-empurra entre província e Império e, após a República, poder federal e poder estadual e/ ou municipal, na distribuição das competências relativas ao atendimento dos diferentes níveis de ensino”. Como sabemos o ensino superior no período imperial e republicano esteve claramente atribuído ao poder central, segundo Cury (2000, p. 572) “Um sinal de que a organização da educação nacional nasceu de cima para baixo, em vários sentidos”.

Podemos dizer que a instrução no Brasil durante a primeira metade do século XIX caminhou, de um modo geral, a passos lentos. Não somente devido ao caráter descontínuo e marcadamente insuficiente das políticas do Estado, mas principalmente pela falta de preparo dos mestres, pouca remuneração e também a ineficácia do método mútuo que pode ser atribuída à falta de estrutura adequada necessária à sua execução. No entanto, podemos dizer que no contexto dos anos 50, o Estado já havia se consolidado com maior força, ao menos no que tange a superação das diferenças regionais que de fato ameaçavam sua estabilidade. A partir de então, no dizer de Rocha ocorre:

*Priscilla Verona*

predomínio de uma pauta política que em muito se diferencia do período anterior, o da Maioridade (1840- 1853). Se neste período prevaleceu a restrição participativa na política, pelas ameaças contidas ao projeto unitário de nação, o novo momento, o do Gabinete do Marquês de Paraná (1853), afastado o perigo, caracteriza-se pelo alargamento desse processo por meio de algumas medidas de governo. (ROCHA, 2011, p. 63)

A ocasião para uma reforma estava formada, e a Luiz Pedreira de Couto Ferraz, coube a tarefa de baixar o Decreto nº1.331- A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”. No dizer de Primitivo Moacyr (1836)

Entretanto, é sobretudo da instrução secundária que depende a influência direta e decisiva sobre o destino da civilização e estabilidade das instituições. As forças organizadas e tradicionais, pelas quais a sociedade subsistiu até este dia, estão pela maior parte destruídas. Há necessidade de procurar-se no ensino público, nas novas direções que só ele é capaz de imprimir no espírito da mocidade, nossas principais condições de liberdade regular, de ordem interior e de poder. Uma longa experiência nos tem sobejamente mostrado o quanto é difícil dar às leis, à ordem pública e a todos os interesses sociais uma base sólida, quando não se fundam na educação e nas luzes do povo, isto é, na única fonte de sociabilidade e moralidade entre os homens. (MOACYR, 1836, p.255)

A Reforma Couto Ferraz introduziu uma série de mudanças essenciais e que alteraram de maneira significativa as características do ensino público, e em caráter inédito, as do ensino particular. Embora a reforma tenha sido direcionada ao Município da Corte, é preciso considerar que, o que se passava ali representava algo indiciário de uma questão educacional de ordem nacional.

O Regulamento criou uma Inspeção Geral que tinha a função de fiscalizar os estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária no Município da Corte além de estabelecer normas para o exercício da instrução primária e secundária também neste município, esta reforma foi uma maneira encontrada pelo Estado de estabelecer uma espécie de uniformidade e fiscalização para o ensino ao mesmo tempo em que fundamentava as bases para o fortalecimento de um ensino técnico do país.

*Priscilla Verona*

De acordo com informações presentes na obra de Primitivo Moacyr (1836), podemos notar uma questão relevante, referente às condições que devem regulamentar o exercício da liberdade do ensino nos estabelecimentos particulares,

Ninguém poderá abrir escola, colégio ou estabelecimento de instrução, debaixo de qualquer nome, sem expressa autorização do governo. Para concessão desta autorização, são indispensáveis justificação de moralidade e provas de capacidade, dadas em exame público. Aos professores que ensinarem nos estabelecimentos particulares serão aplicadas as mesmas disposições acima. (MOACYR, 1836, P.263)

Tal reforma representou uma estruturação funcional da educação por um Estado que se propunha a ser fiscalizador do ensino, e que passadas algumas experiências no período do Império já havia se consolidado uma compreensão do importante papel da educação para a formação da sociedade civil.

Na visão do autor Laerte Ramos de Carvalho (1972) fez-se necessário regulamentar um sistema de ensino que suprisse exigências desta nova ordem pública que estava se construindo. O sistema de ensino passou a ser encarado como prioridade:

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império. (CARVALHO, 1972, p. 2)

O cerne da questão se configura na existência de um Estado que agora assumia a responsabilidade no processo de construção educacional, embora o momento represente uma abertura deste próprio Estado à iniciativa privada. O que significa diante da conjuntura histórica uma procura por associar tal possibilidade da ação privada à política de Instrução Pública estatal, ao mesmo tempo em que garantia o princípio da liberdade do ensino.

*Priscilla Verona*

Porém, com a análise do Decreto Couto Ferraz, notamos ainda que o governo manteve sob seu controle as responsabilidades de fiscalizar e aprovar o ensino escolar. Ao refletir sobre esse momento inicial de formação dos direitos civis no Brasil e a importância da instrução pública para a formação do cidadão, e principalmente para a formação do Estado Nação, compreendemos melhor as singularidades de nosso processo histórico. Originada esta maior compreensão, podemos notar as especificidades não somente do processo de construção da cidadania.

### **Considerações Finais**

O processo de formação da cidadania nos países ibero- americanos não acontece de maneira semelhante à formação europeia, vale afirmar que possuímos a nossa própria construção da cidadania, com características singulares e particularmente ligadas ao nosso contexto histórico e político. Mantivemo-nos durante o século XIX em sintonia com o tempo histórico, que acentua a consolidação dos Estados modernos, o qual vinha ocorrendo em outros cenários políticos de diversos países, entretanto isso se fez à nossa maneira.

A nação moderna e também a figura do cidadão são invenções que devem ser analisadas conforme as transformações semânticas destes conceitos no decorrer do processo histórico. Poderíamos dizer que a dimensão política não se expressa somente pela questão do voto, mas também pode ser percebida pelo valor da igualdade que está dado em uma sociedade, como aquela que se constituiu nesta primeira metade do século XIX no Brasil. De modo que houve aqui uma formação da cidadania, que se revelou de princípios e construção distinta à cidadania que se formulava em alguns países da Europa.

Ao realizar uma análise dos aspectos do mundo moderno e de seus impactos no processo de formação da nação na América Latina, Guerra (1999) nos sugere que a consolidação do que chamamos hoje de Estado Nação teve o poder de alterar substancialmente o conceito de cidadania, nesse sentido, tal conceito foi sendo

*Priscilla Verona*

construído assumindo distintas semânticas dentre elas a que se sintoniza, sobretudo, com o tempo de formação dos direitos civis.

É preciso compreender os termos e conceitos conforme o tempo histórico em qual estão inseridos, segundo Guerra (1999) pensar o conceito 'sociedade' da maneira que o pensamos atualmente configura-se uma novidade em relação às sociedades existentes até então. O autor reitera:

*Concebir la sociedad como una asociación voluntaria de individuos iguales, regida por autoridades que ella misma se ha dado, representa una novedad radical respecto a las sociedades hasta entonces existentes, em las que el individuo se concebía ante todo como miembro de un grupo, em las que la jerarquía se consideraba como constitutiva del orden social y las autoridades estaban legitimadas por la historia, la costumbre o la religión. (GUERRA, 1999, p.3)*

Há ainda uma tradição historiográfica pouco atenta à transformação dos conceitos e à temporalidade própria dos acontecimentos, para compreender tal reflexão é essencial atentar para tais questões. Em um exercício hermenêutico sobre a história da cidadania na América Latina no século XIX, Guerra nos oferece respaldo, ao mesmo tempo em que nos leva à concluir sobretudo, que não podemos de maneira reducionista simplesmente importar conceitos europeus para o processo histórico da ibero américa. Para compreendermos a perspectiva do artigo é essencial atentarmos para a natureza do projeto de nação que se constituiu no Brasil.

Enquanto as nações modernas europeias se constituíram tendo por base o questionamento da soberania do rei, as nações ibero- americanas buscaram consolidar sua modernidade sobretudo, adquirindo o formato de uma nação independente que debatia-se e polemizava-se com seus próprios conflitos internos, seus paradoxos.

Observamos que vigora ainda no campo historiográfico reflexões que mesmo bastante consolidadas se apresentam de maneira reducionista, na medida em que simplesmente importam a realidade e contexto europeu, no intuito de formular uma análise pertinente para explicar como se formulou e desdobrou no contexto brasileiro o projeto do Estado.

Priscilla Verona

É preciso que haja uma análise das particulares e das singulares através das quais reverberaram o projeto de Estado moderno que se instaurou no Brasil imperial.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 3 vols. São Paulo, Melhoramentos, 1950.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania: tipos e percursos. Revista Estudos Históricos, Justiça e Cidadania, v. 9, n. 18, 1996.

\_\_\_\_\_. A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de Sombras: a política imperial. Editora Record, 2003.

\_\_\_\_\_. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Nação e cidadania no Império**: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, Laerte Ramos de. Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização. São Paulo, 1972.

CHAMON, Carla Simone. Uma questão de método: O ensino Individual, Misto e Simultâneo no Império Brasileiro. História da Educação- Anuário da SAHE. Buenos Aires, 6, p. 187- 210, 2005.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 2 ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

CURY, C. R. J. A Educação como desafio na ordem jurídica, In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 567-584

FARIA FILHO, L.M . Estado, cultura e escolarização em minas gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. A memória e a sombra. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

\_\_\_\_\_; ROSA, Walquíria Miranda; INÁCIO, Marcilaine Soares. O Método Mútuo e a Formação Docente no Brasil no Século XIX: a Qualificação da Escola e a Desqualificação do Trabalho Docente. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 7, n. 02, 2002.

*Priscilla Verona*

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVEA, M.C.S & M.Y.JINZENJI. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820- 1850). In: Revista brasileira de Educação, vol.11, n°31, Jan/abril 2006.

MARSHALL, T. H. Cidadania, Classe Social e —Status. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATTOS, Hebe Maria, Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico - 2ª Edição – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

PRIMITIVO MOACYR. A instrução e o Império (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853. 1º vol. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936, 1937, 1938.

\_\_\_\_\_. A instrução e as províncias (1834-1889). Volumes I a III. São Paulo: Ed. Nacional, 1939-1940.

ROCHA, M.B.M. Os Tempos diferenciais da modernidade educacional : esboço de um estudo comparativo Brasil / Argentina. Revista: Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 175-193, set 2010/fev 2011.

\_\_\_\_\_. O Decreto Couto Ferraz num contexto de transformação da res-pública. In: Intelectuais e história da educação no Brasil: poder, cultura e políticas. Juçara Luzia Leite, Claudia Alves(Org.). Vitória: EDUFES, 2011 a.

SABATO, Hilda. Soberania popular, cidadania, e nação na América Hispânica: a experiência republicana do século XIX. Almanak braziliense n. 9, maio 2009.

SALES, Z.E.S. O Conselho Geral da província e a política de instrução pública em Minas Gerais. In: Histórias de práticas educativas. (Orgs). Tarcísio Mauro Vago; Bernardo Jefferson de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827- 1927). Revista Brasileira de História da Educação, n°21, p.61-92, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: invenção imperial. Revista Brasileira de Educação, Vol.13, n°39, p. 502- 516, set./dez. 2008.

XAVIER- GUERRA, François. *El soberano y su reino. Reflexiones sobre la genesis del ciudadano en America Latina.* In: SABATO, Hilda. (coord.) *Ciudadania política y*

*Priscilla Verona*

*formacion de las naciones. Perspectivas historicas de America Latina. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1999.*

\_\_\_\_\_. *Introducción*. In: ANNINO, Antonio; LEIVA, Luis Castro; XAVIER- GUERRA, François (Coords.) *De los impérios a las naciones*. Zaragoza: IberCaja- Forum Internacional des Sciences Humaines, 1994.

### **Fontes Primárias**

BRASIL. Leis, decretos, etc. Collecção das leis do Brasil de 1808 a 1853. Ouro Preto, Tipografia de Silva e Nacional, 1833-1841. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1838-1910.

CORREIO BRAZILIENSE OU ARMAZÉM LITERÁRIO. v. 1 a 8. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado; Brasília, DF: Correio Braziliense, 2001.

Relatórios Provinciais de Minas Gerais, 1822-1854. Disponível em: [www.crl.uchicago.edu](http://www.crl.uchicago.edu)

Fundo Assembléia Legislativa Provincial. Arquivo Público Mineiro. Belo Horizonte- MG

Fundo Fazenda Provincial. Arquivo Público Mineiro. Belo Horizonte- MG

Fundo Secretaria do Governo da Província. Arquivo Público Mineiro. Belo Horizonte- MG