

# O QUE SABEMOS ATUALMENTE SOBRE A ESCOLA ELEMENTAR NO BRASIL IMPÉRIO?



Juarez José Tuchinski dos Anjos<sup>1,2</sup>

## RESUMO

Por meio da análise parcela da produção historiográfica recente, o artigo tem por objetivo apontar um pouco do que sabemos atualmente sobre a história da escola elementar no Brasil Império. Em termos metodológicos, no exercício de síntese historiográfica, a pesquisa empreende uma leitura “de fora para dentro” da relação histórica da escola primária imperial com a sociedade brasileira e seus diferentes sujeitos, procurando demarcar o que sabemos sobre o papel da escolarização elementar na formação da sociedade daquele período e o que a pesquisa histórica recente tem revelado sobre o funcionamento pedagógico dessa escola. Em linhas gerais, as conclusões a que a análise chegou apontam que a escola elementar tornou-se uma instituição social conhecida e reconhecida no Brasil Império, alvo de diferentes apropriações por parte do Estado e de determinados grupos sociais, e em que pese suas preocupações moralizantes, foi também espaço de iniciativas pedagógicas significativas no período.

## PALAVRAS-CHAVE

Escalarização – Historiografia - Brasil Império.

<sup>1</sup> Universidade de Brasília, Brasília, Brasil – DF, Brasil.

<sup>2</sup> Professor da Faculdade de Educação do Departamento de Teoria e Fundamentos e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: [juarezdosanjos@unb.br](mailto:juarezdosanjos@unb.br).



# WHAT IS CURRENTLY KNOWN ABOUT ELEMENTARY SCHOOLING IN THE IMPERIAL BRAZIL?

---

## ABSTRACT

Through the analysis of part of the recent historiographical production, this article aims at pointing out a little of what is currently known about the history of elementary schooling in the Empire of Brazil. In methodological terms, in the historiographical synthesis exercise it undertakes an outside-in reading of the historical relation of the imperial elementary school with the Brazilian society and its subjects, seeking to delimit what is known about the role of elementary schooling in the formation of the society of that period and what the recent historical research has revealed about the pedagogical functioning of that school. In general terms the conclusions point out that the elementary school became a social institution known and recognized in the Empire, affected by different appropriations by the State and certain social groups, and despite its moralizing concerns it was also a space for significant pedagogical initiatives in that period.

## KEYWORDS

Schooling - Historiography - Empire of Brazil.

Recebido em: 29/07/2025 - Aprovado em: 23/09/2025

**Editoras responsáveis**

Mariana Albuquerque Dantas  
Melina Kleinert Perussatto



## Introdução

Desde o fim do Segundo Reinado até os dias atuais, podemos falar na existência, ao menos, de três grandes tendências historiográficas em torno da história da escola elementar no Brasil Imperial.

Uma primeira tendência é a encontrada na obra de autores monarquistas, como José Ricardo Pires de Almeida<sup>3</sup>, que, em 1889, redigiu aquela que é considerada a primeira escrita sistematizada da história da educação no Brasil<sup>4</sup>. Para esse historiador<sup>5</sup> monarquista, o Império teria feito muito pela escolarização, colocando o Brasil em situação vantajosa entre os países da América Latina e ladeando em realizações os países europeus, como França e Inglaterra. Essa tendência supervalorizou os feitos educacionais do Império. Ainda, visava ser instrumento de propaganda política do regime, não muito diferente, por sinal, da historiografia da educação nascente na Europa, à mesma época, no quadro de afirmação dos Estados Nacionais e da escolarização de massas<sup>6</sup>.

Uma segunda tendência historiográfica é a encontrada nas obras sobre história da educação no Império escritas por historiadores republicanos nas primeiras décadas do século XX. Para esses autores, apesar de algumas nuances em suas explicações, o Império nada teria feito de concreto e eficiente pela educação. Fora somente a partir da República que o país haveria, realmente, começado a avançar em matéria de educação, particularmente, dos anos 1930 em diante, no bojo da política centralizadora adotada ao longo da Era Vargas. Emblemática, nessa tendência, é a obra de Fernando de Azevedo<sup>7</sup>, *A Cultura Brasileira*, publicada originalmente em 1943, como introdução ao Censo de 1940.

---

3 Almeida, 1989.

4 Nunes, 1995.

5 Pires de Almeida, médico de formação, tinha credenciais que o permitiam qualificar como historiador: era membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instituição oitocentista que congregava, à época, os intelectuais que se propunham a escrever a história do Brasil. Sobre esse autor e suas redes de sociabilidade intelectual, ver o estudo de Vieira, 2015.

6 McCulloch, 2013.

7 Azevedo, 1963.



Nela, constrói-se a imagem do Império como uma época de ideias que não se realizam, com críticas, sobretudo, à descentralização do ensino promovida pelo Ato Adicional de 1834, vista como elemento desagregador da educação nacional. Nessa tendência historiográfica, diferente da anterior, desqualificavam-se as iniciativas imperiais para enaltecer os feitos educacionais republicanos, sobretudo aqueles feitos que correspondiam às bandeiras defendidas pelos ideólogos da República, como fez, particularmente, Fernando de Azevedo em relação ao governo Vargas, que, na sua acepção, teria encampado algumas das propostas elaboradas por ele e seu grupo, expressas no Manifesto pela Escola Nova, de 1932.

Uma terceira tendência historiográfica sobre a educação escolar elementar no Império é a que, atualmente, tem sido praticada pelos historiadores. Trata-se de um esforço para superar o discurso de apagamento das iniciativas educacionais imperiais (operação empreendida pelos historiadores republicanos), lendo-as e entendendo-as à luz do seu tempo e do seu contexto, sem superestimá-las (como fizeram os historiadores monarquistas). Uma parte dessa renovação historiográfica sobre o estudo da educação no século XIX é devida aos grupos de pesquisa em história da educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que, desde finais da década de 1990, têm dedicado esforços no sentido de desvelar esse período, a partir das experiências das Províncias de Minas Gerais e São Paulo e da Corte Imperial. Estudos contemporâneos e posteriores a esses, realizados em outras regiões e universidades, têm, desde então, confirmado, refutado ou identificado outras singularidades sobre o período. Uma característica comum a todos esses novos estudos é o investimento na localização e indagação de fontes primárias, como relatórios oficiais, relatórios manuscritos de professores e inspetores de ensino, bem como o alargamento da empiria por meio de testemunhos, incluindo a imprensa periódica, a literatura, os relatos de viagens, entre outros.

Em face dessas considerações iniciais, a partir da análise de parcela da produção ligada a essa terceira tendência representada pela historiografia

recente<sup>8</sup>, o objetivo deste artigo é responder à seguinte questão: o que sabemos atualmente sobre a escola elementar no Brasil Império? Embora a pergunta pareça simples, a construção de respostas a ela esbarra em algumas questões historiográficas que precisam ser consideradas.

Os estudos sobre a história da educação brasileira em geral, e no Império em particular, caracterizam-se, atualmente, por notável fragmentação em relação a temas e objetos, como teve oportunidade de assinalar Ester Buffa durante a comemoração do 30º Aniversário do GT de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>9</sup>. A meu ver, em princípio, a fragmentação em si não é um problema, já que testemunha, na variedade de questões investigadas, o exercício pleno do ofício do historiador, tão bem definido por Lucien Febvre como a busca por conhecer e fazer conhecer tudo o que é humano<sup>10</sup>. Porém, no momento em que a historiografia é instada a oferecer para um público maior de educadores ou mesmo para a sociedade em geral os resultados a que chegou, para além das paredes da Oficina da História, isso se torna um significativo obstáculo para a socialização das interpretações. Isso se dá porque, nesse ponto, carecemos de sínteses interpretativas sobre o conjunto das questões e temáticas de que nos ocupamos, carência sentida, sobretudo, no momento do ensino da história da educação sobre o Brasil Império ou nos primeiros contatos de pesquisadores iniciantes com a temática, particularmente em nível de iniciação científica<sup>11</sup>.

Entrementes, há, ainda, um segundo problema: como operar a síntese a partir de uma quantidade de trabalhos que não para de crescer, inclusive,

---

8 Por historiografia recente, neste artigo, entende-se aquela produzida no Brasil a partir dos anos 2000.

9 Buffa, 2016.

10 Febvre, 2009.

11 Duas exceções merecem ser destacadas. A primeira é o importante trabalho de Alessandra Schueler e José Gonçalves Gondra (2008), que dá conta de oferecer uma síntese sobre a educação nas suas diversas formas no Brasil Império. A segunda é a obra *Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial* (Brasil, 1822-1889), organizada por José Gonçalves Gondra e Omar Schneider (2011), que busca, a partir da contribuição de vários historiadores e historiadoras, dar um retrato da instrução primária nas diversas regiões do Império.

enquanto são redigidas estas linhas? A escolha por uma ou outra base de pesquisa (congressos ou periódicos, teses ou dissertações) sempre será arbitrária, especialmente se considerarmos que alguns estudos seminais foram publicados em formato de livros impressos, o que nem sempre torna possível o franco acesso à produção em tempos de consulta virtual em tempo real. Todavia, apesar das dificuldades, a necessidade de elaboração de sínteses interpretativas sobre escola elementar imperial permanece premente, razão pela qual convém buscar uma solução que permita, ainda que parcialmente e mais a modo de esboço do que de contribuições definitivas, tentar oferecer uma resposta possível à questão que é, como se percebe, problema e, ao mesmo tempo, objetivo deste artigo.

Em termos metodológicos — numa metodologia construída a partir da reflexão sobre as situações acima apontadas —, procurei revisitar leituras realizadas em diversos momentos de minha formação acadêmica como historiador da educação no Império, docente da disciplina História da Educação Brasileira em nível de graduação e pós-graduação, bem como as empreendidas em decorrência de projetos de pesquisa atualmente concluídos. Tais leituras, no cruzamento dessas trajetórias de ensino e pesquisa, parecem englobar amostra significativa de uma parcela da produção recente, em suas diversas formas de veiculação e divulgação adotadas pelos historiadores, oferecendo, por isso, um pouco do mosaico da paisagem da história da educação descontinuada nesses estudos. Comportam, porém, uma limitação que deve ser explicitada desde já e que irá se refletir no percurso historiográfico realizado neste artigo: contemplam mais as iniciativas da malha estatal (subvencionada ou não) em relação à escolarização, tocando, só tangencialmente, na iniciativa privada, que era até mais numerosa que a estatal. Por outro lado, a limitação tem também sua vantagem: delineia com maior destaque a escola elementar pública, que era a que se propunha a escolarizar o grosso da população do Império.

Já para o exercício de síntese, no aspecto historiográfico, optei por empreender uma leitura “de fora para dentro” da relação histórica da escola elementar imperial com a sociedade brasileira e seus sujeitos, procurando, inicialmente, demarcar o que sabemos sobre o papel da escolarização na formação da sociedade do período e, em seguida, o

que a pesquisa recente tem revelado sobre o funcionamento pedagógico dessa escola. Essa, inclusive, é a estrutura em que está dividido este texto, que se encerra com algumas considerações, a modo de conclusão.

## ***A escola elementar na construção da sociedade brasileira imperial***

Na ótica do Estado Imperial, segundo observam Faria Filho *et al.*<sup>12</sup>, no período imediatamente posterior à independência, as elites dirigentes preocupavam-se sobre como exerceriam controle sobre a população brasileira. Em meio a uma série de discursos sobre a necessidade de civilizar e formar um povo ordeiro, a escola despontou como uma das alternativas e ferramentas a serem utilizadas. É verdade que houve debates questionando se, ao instruir os pobres e não morigerados, não se estaria criando ainda mais elementos para a desordem e a contestação<sup>13</sup>. Todavia, o verniz liberal de que se revestiam as elites dirigentes acabou por afirmar o papel da escola como formadora do cidadão brasileiro ideal. Nesse ponto, um dado que a historiografia recente vai insistir — como faz Cynthia Greive Veiga<sup>14</sup> — é que essa escola então produzida não se voltou para as elites (como muitas vezes supôs a tendência historiográfica republicana), mas fez da população pobre e mestiça o alvo e objeto de sua ação.

Mas como a escola primária realizaria essa tarefa de produção da sociedade? É Ariclé Vechia, no seu estudo sobre o currículo da escola elementar, quem fornece pistas valiosas sobre a questão<sup>15</sup>. Adaptando à realidade brasileira as iniciativas ensaiadas na França por Guizot na década de 1830, o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da moral cristã foram eleitos os saberes pelos quais se formaria, nos bancos da escola, o cidadão ideal. A ênfase na moral cristã, transmitida pela leitura

---

12 Faria Filho *et al.*, 2006.

13 Faria Filho *et al.*, 2006.

14 Veiga, 2008.

15 Vechia, 2004.

de catecismos e cópias de trechos da escritura, procuraria inculcar o respeito e a obediência às autoridades constituídas<sup>16</sup>. Àqueles que demonstrassem rebeldia e contestação, o uso de castigos corporais — como os investigados por Milena Aragão e Anamaria Bueno de Freitas na Província de Sergipe<sup>17</sup> — trataria de conformar corpos e espíritos cordatos e maleáveis às finalidades ideológicas da escola elementar imperial.

Todavia, essa escola estatal reproduzia, claramente, as clivagens sociais. Pensada para o cidadão brasileiro, excluía, tal qual o limitado conceito de cidadania então vigente, as crianças indigentes, as pessoas com deficiência, os indígenas, os escravizados e as crianças que residissem muito distante das poucas escolas disponíveis. Essa última questão, inclusive, parece ter sido um dos maiores obstáculos à implementação do ensino obrigatório entre nós, como sugerem os estudos acerca das diferentes províncias, reunidos na obra coletiva organizada por Diana Vidal, Vera Gaspar da Silva e Elisabeth Sá<sup>18</sup>. Entre a crença na força modeladora da escola (justificativa para a obrigatoriedade do ensino) e as dificuldades materiais em garantir o acesso das diferentes infâncias à instrução elementar, a obrigatoriedade foi, na maior parte do tempo, letra morta em todo o Império. Por outro lado, no projeto de nação esboçado pela via da escolarização, é Maria Cristina Gouvêa quem observa: se a escola elementar obrigatória (mas nem sempre acessível) foi pensada para a população pobre, a escola secundária — o poderoso ensino do meio — formaria as elites que alimentariam a burocracia do estado imperial<sup>19</sup>.

Contudo, como lembra Michel de Certeau<sup>20</sup>, os processos históricos não se fazem apenas pela ação e vontade do mais forte, com suas estratégias de dominação. Eles se manifestam, também, nas táticas do “fraco”, que se apropria das produções culturais que lhe são oferecidas, burlando estratégias e produzindo novas relações e significações. Com a

---

16 Vechia, 2004.

17 Aragão; Freiras, 2012.

18 Vidal; Silva; Sá, 2013.

19 Gouvêa, 2007.

20 Certeau, 2002.

escola no processo de formação da sociedade brasileira imperial não foi diferente. Tanto que sujeitos para os quais a escola se voltava (como as famílias) ou, em princípio, excluídos do projeto da nação a ser forjado pela instrução (como os escravizados e libertos e os adultos trabalhadores) encontraram, nos seus termos, modos de conferir outras funções à escolarização, ainda que, muitas vezes, de forma quase silenciosa, silêncio que só recentemente vem sendo quebrado pela historiografia da educação.

Quanto às famílias, durante muito tempo, se imaginou que elas não se interessavam pela educação de seus filhos. A historiografia recente, porém, conforme analisada por Maria Cristina Gouvêa<sup>21</sup>, tem identificado justamente o contrário. Para algumas famílias — como as residentes em núcleos mais urbanizados —, a escola era vista como uma possível ferramenta de ascensão social, dentro do pensamento liberal da carreira aberta ao talento, tantas vezes propalado pelas elites entre as classes “menos favorecidas”. Assim é que José Gondra e Daniel Albuquerque Lemos<sup>22</sup>, por exemplo, ao analisarem uma série de abaixo-assinados de pais e mães de família na Corte Imperial, observaram que, para muitos deles, a escola era encarada não apenas como uma possibilidade para a educação de seus filhos, mas como um direito a ser pleiteado junto às autoridades competentes. Suas intenções, embora desconhecidas, sugerem que vislumbravam, pela escola, outras possibilidades, para além daquelas que a ideologia estatal estava produzindo em nosso país. Mesmo famílias de regiões menos urbanizadas, como a cidade da Lapa, no Paraná, em alguns momentos foram flagradas pela historiografia demonstrando essa preocupação<sup>23</sup>, ainda que manifestando-a não como pedido direto às autoridades com vistas à abertura de escolas, mas enquanto apoio a um candidato a professor público, no sentido de possibilitar a permanência de funcionamento de uma das cadeiras de meninos já existentes no local.

---

21 Gouvêa, 2007.

22 Gondra; Lemos, 2006.

23 Anjos, 2011.

Já no que diz respeito aos “excluídos” da escola — e aqui lanço o olhar sobre os negros escravizados<sup>24</sup> —, é bastante visível como foram produzindo táticas em face às estratégias de escolarização do Estado Imperial. A partir dos anos 1870, como destaca Marcus Vinícius Fonseca<sup>25</sup>, por conta da lei do Ventre Livre, começa a haver, por parte das elites dirigentes, preocupação com o destino dos futuros cidadãos: tanto as crianças nascidas livres do ventre das mães (os chamados ingênuos) como os libertos e escravizados em vias de serem futuramente libertados e, com isso, terem acesso à cidadania. Aos poucos, o veto à presença dos escravizados foi sendo retirado da legislação de algumas das províncias, permitindo, assim, o acesso desses sujeitos à educação, mesmo que, na maior parte das vezes, apenas em escolas noturnas, como as estudadas por Noemi Santos da Silva<sup>26</sup>, no Paraná, ou Mônica Luíse Santos<sup>27</sup>, em Alagoas. Todavia, suas aspirações nem sempre coincidiram com aquelas de moralização e conformação social, pensadas pelos agentes do Estado Imperial. Em estudo acerca dessa questão, na Província do Maranhão, Marileia Cruz<sup>28</sup> observou que ingênuos, escravizados e libertos buscaram, na escola, uma forma de construírem táticas de afirmação numa sociedade extremamente racista, mas na qual o domínio da escrita e da leitura permitia o apagamento dessas diferenças e o acesso a outros lugares e espaços sociais.

---

24 Já há algum tempo, a historiografia superou o mito de que as pessoas negras livres ou libertas eram impedidas de frequentar as escolas no Brasil Império (Gouvêa, 2007). Todavia, a produção recente vem observando que, também membros da população negra escravizada, apesar dos interditos legais, tiveram acesso aos saberes elementares, por caminhos que, se permanecem ainda uma incógnita muitas vezes, testemunham que também eles, apesar da condição de vida imposta pelo cativeiro, não ficaram à margem do processo de produção da sociedade por meio da escola, então em movimento no Brasil Império, como atestam as pesquisas de Eliane Peres (2020; 2022). Por isso, meu foco, aqui, na sua escolarização e não na dos negros livres que, nunca é demais lembrar, formavam, guardadas especificidades regionais, boa parte da população à época.

25 Fonseca, 2002.

26 Silva, 2014.

27 Santos, 2011.

28 Cruz, 2008.

Também os adultos trabalhadores em suas relações com a escolarização têm sido visitados na historiografia recente. Como se sabe, a escola primária imperial voltava-se, sobretudo, às crianças, calcada que estava na crença da educabilidade dos pequenos com vistas aos adultos que se desejava formar. Os adultos, muitos já inseridos no mundo do trabalho, restavam, assim, excluídos desse projeto de escolarização. Todavia, chegada a década de 1880, a reforma eleitoral então em discussão previa que somente adultos alfabetizados poderiam ser eleitores, o que exigiu que fossem abertas escolas noturnas nas quais essa parcela da população fosse escolarizada<sup>29</sup>. Entretanto, muitos trabalhadores livres não ficaram à espera das iniciativas estatais para se escolarizarem. Os diversos estudos reunidos no livro organizado por Marcelo Mac Cord e Cláudio Batalha<sup>30</sup> acerca do mutualismo no século XIX demonstram que, em diversas províncias, esses trabalhadores se organizavam, mantendo escolas e bibliotecas e buscando produzir uma escola e uma escolarização lida nos termos de suas aspirações, como mecanismo não só de participação político-eleitoral, mas também de investimento na sua formação e conhecimentos profissionais.

Na Bahia, Aldrin Castelucci<sup>31</sup> indica a existência de uma associação de Tipógrafos, fundada em 1871. Esses mantiveram uma escola e uma biblioteca, possivelmente pensada para a formação e autoformação desses trabalhadores manuais, que realizavam todo o trabalho de impressão dos jornais e livros baianos. Em Maceió, Osvaldo Maciel<sup>32</sup> abordou uma das sociedades de caixeiros existentes na cidade. Entre esses profissionais do “baixo clero” do comércio, além de preocupação com a proteção de interesses comuns — como a empregabilidade —, criou-se uma biblioteca com obras ligadas ao seu ofício e uma aula noturna, oferecendo, além dos saberes elementares, conhecimentos específicos daquele ofício comercial. Em Recife, Marcelo Mac Cord<sup>33</sup> encontrou uma associação de artesãos

---

29 Anjos, 2011.

30 Mac Cord; Batalha, 2014.

31 Castelucci, 2014.

32 Maciel, 2014.

33 Mac Cord, 2014.

que foi ainda mais longe. Além de manter uma instituição escolar para seus membros, na década de 1870, ajudou na criação do Liceu de Artes e Ofícios do Recife, assumindo o cargo de direção dessa instituição escolar, a pedido do próprio governo provincial, num claro reconhecimento deste do capital social e cultural detido por aqueles.

## ***A escola elementar imperial como espaço de ensino***

Em termos de ensino, a escola primária imperial também foi espaço de algumas importantes iniciativas. A circulação de modelos pedagógicos, o debate em torno dos métodos de ensino e as estratégias de formação docente são alguns exemplos dessa dimensão que também vem sendo visitada pela historiografia. Esses elementos apontam que a escola do Império, para além de objetivos moralizantes e de reprodução das fraturas sociais, também tinha preocupações com a melhor forma de efetivar a instrução que se propunha a propagar na sociedade.

Quanto à circulação de modelos pedagógicos, quatro parecem ter sido os vetores de divulgação ou enunciação das ideias consideradas modernas a respeito da educação escolar no Império.

Um primeiro vetor é o constituído pela imprensa periódica, por meio da qual ideias e inovações educacionais experimentadas, em especial, na Europa, aqui chegavam, fosse por meio de traduções de artigos originalmente publicados em outros países, fosse pela crítica e debate público sobre a situação do ensino no país realizados por aqueles que a historiografia recente tem reconhecido como intelectuais (redatores dos jornais, bacharéis, políticos e até mesmo professores) ou, ainda, pelo surgimento de uma imprensa especificamente pedagógica, particularmente a partir da década de 1870, tanto na Corte como em algumas províncias. É o que demonstram, entre diversos estudos já realizados, os trabalhos coletivos reunidos na obra organizada por Luciano Mendes de Faria Filho, Marcília Periotto e Celina Murasse<sup>34</sup>.

---

34 Faria Filho; Periotto; Murasse, 2010.

Um segundo vetor foram os impressos pedagógicos, sobretudo os manuais escolares, como os elencados por Elomar Tambara<sup>35</sup>, Giselle Teixeira<sup>36</sup>, Juarez dos Anjos<sup>37</sup> e Diane Valdez *et al.*<sup>38</sup>. Por meio desses manuais, foram postos em circulação conhecimentos que estariam na base do que viria a se configurar mais tarde nas disciplinas escolares de história, geografia e ciências, além de darem base para o ensino dos saberes elementares da leitura, escrita e cálculo. Fossem produzidos por autores brasileiros ou traduzidos e adaptados de obras estrangeiras — criando um insipiente, mas cada vez mais consistente mercado editorial didático, sobretudo nos anos finais do Império —, são um verdadeiro testemunho da construção, apropriação e difusão dos diferentes saberes transmitidos por via da escola e da escolarização.

Outro vetor de circulação de ideias modernizadoras da educação foram as exposições pedagógicas, estudadas por Moysés Kuhlmann Jr.<sup>39</sup> em sua tese de doutorado, que se constituíram, a partir da década de 1860, em grandes vitrines nas quais eram expostos materiais, livros e objetos destinados à modernização escolar. Delas, o Brasil sempre procurou participar, fosse consumindo ou apresentando realizações da modernidade pedagógica oitocentista, com o claro intuito de inserir o país no rol das consideradas “nações civilizadas” — expressão usada, em geral, para designar o atributo mais positivo almejado pelos países em termos de progresso e desenvolvimento a ser conquistado, entre outras vias, pelos investimentos com a educação e escolarização das populações. Do debate promovido nessas exposições, colocaram-se em circulação, por exemplo, modelos de carteiras escolares norte-americanas e francesas, que, vindo substituir os tradicionais bancos coletivos, traziam consigo uma nova racionalidade pedagógica para a educação dos corpos e condutas dos estudantes<sup>40</sup>.

---

35 Tambara, 2003

36 Teixeira, 2008.

37 Anjos, 2017.

38 Valdez et al., 2023.

39 Kuhlmann Jr., 2001.

40 Anjos, 2019; Anjos; Barbosa, 2020; Anjos, 2022; Baldez; Anjos, 2023.

Por fim, um quarto vetor de contato com o que era considerado moderno na educação foram as chamadas viagens pedagógicas, estudadas em alguns dos capítulos que compõem o livro assim intitulado organizado por José Gondra e Ana Mignot<sup>41</sup>. Tais viagens de professores ou inspetores de ensino, muitas vezes patrocinadas pelos governos das províncias ou mesmo do Império, visavam trazer métodos e ideias novas para a sua aplicação nas escolas brasileiras e, por meio da comparação, produziam, ao mesmo tempo, importantes diagnósticos sobre a situação educacional e o nível de desenvolvimento da educação nas províncias e no país.

No seu conjunto, tais ideias e inovações assim postas em circulação, seja pela imprensa, manuais escolares, exposições ou viagens — é preciso que se diga desde já —, não se constituíram em ideias fora do lugar, mas foram apropriadas e adaptadas às mais diferentes situações experimentadas no cotidiano escolar dos trópicos. Obstáculos para que o ideário pedagógico se vertesse em práticas educativas também existiram, mas, na maioria das vezes, davam-se mais pelas limitações materiais encontradas nas diferentes províncias do que por má vontade ou descompromisso dos agentes educativos, como muitas vezes, sem maiores questionamentos, a historiografia republicana apressadamente alegou<sup>42</sup>.

No que diz respeito aos métodos de ensino<sup>43</sup>, a partir da lei de 27 de outubro de 1827 — que instituiu escolas elementares para meninos e meninas em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados —, iniciou-se um processo visando à modernização dos modos de ensinar. Se até ali as escolas utilizavam o método de ensino individual — aquele em que,

---

41 Gondra; Mignot, 2007.

42 Anjos, 2025.

43 Por métodos de ensino, quero referir-me aos diferentes modos de organização pedagógica e didática do ensino. Nem sempre as fontes utilizam essa dominação: no caso do mútuo, por exemplo, empregava-se tanto a expressão método como sistema. Mas, no geral, “métodos de ensino” é uma expressão amplamente aceita no campo para referir-se a esses distintos modos de ensinar. Ver, a esse respeito, o estudo de França e Souza (2013).

segundo Pierre Lesage<sup>44</sup>, o professor ensina, individualmente, um aluno de cada vez, o que poderia prolongar em muitos anos o processo de aprendizado —, a escola, doravante pensada para um público mais amplo, demandaria métodos mais modernos e adequados a uma escolarização coletiva. Três foram os que, revestidos de perspectivas de modernização, passaram a ser experimentados, ainda que em diferentes tempos e ritmos, nas escolas elementares brasileiras nas diversas províncias<sup>45</sup>. Tais diferenças explicam-se, em parte, pela descentralização do ensino promovida pelo ato adicional de 1834, que, ao invés de anarquia e desorganização, como propalava Fernando de Azevedo<sup>46</sup>, resultou, na verdade, em múltiplas e complexas experiências de escola e escolarização em cada uma das províncias do Império, como defendem Gondra e Schueller, entre outros<sup>47</sup>.

Um primeiro método tido como capaz de modernizar o ensino, como indicam os trabalhos reunidos em livro organizado por Faria Filho e Maria Helena Câmara Bastos<sup>48</sup>, foi o método mútuo ou lancasteriano. Em tal método, o professor ensinaria não mais individualmente, mas a grupos de alunos divididos em classes, com o auxílio de monitores. Estes seriam a ponte entre o mestre e os condiscípulos. Nesse método, de origem inglesa, previa-se uma série de exercícios e materiais a serem utilizados, sobretudo nos castigos disciplinares. Pesquisas recentes evidenciam que chegou a ser aplicado em diversos lugares, mas rapidamente revelou-se inviável pelo alto custo que representava aos cofres públicos de um Estado ainda em formação e que, por isso, nem sempre conseguia garantir o provimento material reclamado por esse método de ensino. Foi um método, ainda, transnacional, experimentado ao mesmo tempo

---

44 Lesage, 1999.

45 Embora, para fins de exposição, os três métodos sejam abordados sequencialmente, é preciso reconhecer que, na prática, eles conviveram entre si e até se hibridizaram, dando origem ao que, em algumas fontes, era chamado de método misto. Mais do que evidência de confusão, penso que isso atesta o caráter inventivo da escola imperial e das culturas escolares que ela acabou por produzir.

46 Azevedo, 1963.

47 Schueler; Gondra, 2008.

48 Bastos; Faria Filho, 1999.

em diversas repúblicas latino-americanas no Oitocentos<sup>49</sup>, tendo sido fundamental enquanto estratégia de governo dessas populações<sup>50</sup>.

Um segundo método — que parece ter tido mais sucesso e durabilidade — foi o simultâneo, de origem francesa e sistematizado por João Batista de La Salle, no final do século XVII, no seu famoso *Guia das Escolas Cristãs*<sup>51</sup>. Nesse método, explicam-nos Franciele França e Gizele de Souza<sup>52</sup>, a sala era dividida, geralmente, em três classes. O professor, durante a aula, passava por cada uma delas, ensinando o mesmo conteúdo simultaneamente a um grupo de alunos, procurando garantir, assim, um aprendizado concomitante e mais homogêneo. Todavia, como a separação das classes se dava pelo nível de aprendizagem e dependia de uma frequência assídua para melhores resultados, foi comum, ao longo do século XIX, que as faltas dos alunos fossem consideradas um dos maiores empecilhos ao pleno sucesso do método. Ainda assim, ele permaneceria em uso nas escolas até bem entrado o século XX, nas chamadas escolas multisseriadas ou de mestre único, atestando como uma modernidade pedagógica de um século constituiu-se, posteriormente, num arcaísmo e numa incômoda permanência histórica.

Um terceiro método, de inspiração europeia e norte-americana, foi o intuitivo, ou de “lições de coisas”. Por muito tempo, a historiografia associou-o à escola graduada republicana, que dele, de fato, como demonstrou Rosa Fátima de Souza<sup>53</sup>, fez largo uso nos seus grupos escolares. Entretanto, a historiografia recente tem destacado que ele já se fazia presente, ainda que mais como aspiração que como realização efetiva, desde a década de 1870. Tal método chegou ao Brasil por meio das escolas protestantes criadas na Província de São Paulo. Posteriormente, na década de 1880, foi amplamente defendido pela comissão parlamentar formada por Rui Barbosa, Thomaz do Bomfim Espíndola e Ulysses Machado Pereira Vianna

---

49 Olivato, 2023.

50 Gondra, 2025.

51 La Salle, 2012.

52 França; Souza, 2013.

53 Souza, 1998.

em seus famosos pareceres<sup>54</sup>, ganhando até mesmo uma tradução feita pelo primeiro. O princípio do método era que não bastava que o aprendizado se desse pela memorização — como até então ocorria com o individual, mútuo e simultâneo —, mas pela compreensão daquilo que se aprendia<sup>55</sup>. Para ajudar nesse processo, o professor deveria se valer de objetos os mais variados (daí a alcunha “lições de coisas”), possibilitando uma experiência sensorial no aprendizado. Logicamente, os mesmos percalços enfrentados pelo método mútuo seriam de novo vivenciados no método intuitivo: a dificuldade em obter tantos materiais necessários ao ensino, o que fez com que fosse praticado, principalmente, em escolas particulares nas décadas finais do Império, que apresentavam melhores condições para sua implementação. Um testemunho disso nos chega até mesmo pela literatura, como no relato ficcional de Raul Pompeia em *O Ateneu*<sup>56</sup>, que, nas páginas iniciais do romance, apresenta minuciosa descrição de objetos de ensino, como museus escolares, mapas e globos, tipicamente associados, à época, ao famoso método defendido por Rui Barbosa. Sobre o valor desse testemunho, convém recordar que, segundo a crítica especializada, pode bem ser uma ácida descrição das experiências reais de Pompeia enquanto aluno do Colégio de Abílio Cesar Borges, na Corte Imperial, onde estudou quando menino e que também ficou afamado por defender a adoção das lições de coisas nos diversos colégios que manteve no Império<sup>57</sup>. Em todo caso, a escola republicana, nesse ponto, foi claramente tributária de um ideário pedagógico da escola imperial.

Em decorrência da necessidade de aplicação dos métodos de ensino, investiu-se, também, ao longo do todo o período do Império, em diferentes estratégias de formação de professores, que pudessem não só executá-las, mas realizar, efetivamente, o ensino das primeiras letras. Segundo Heloísa Vilela<sup>58</sup>, emergiram dois modelos de formação

---

54 Machado, 2010.

55 Anjos, 2025.

56 Pompeia, 2014.

57 Gondra; Sampaio, 2010.

58 Villela, 2003.

docente: o artesanal, mais antigo, herdado das reformas pombalinas — baseado em saberes docentes adquiridos na prática —, e o modelo profissional, representado pela formação institucionalizada no interior das escolas normais, de cunho mais teórico, com alargamento de conteúdos e saberes pedagógicos.

Quanto ao modelo artesanal, a historiografia tem identificado duas variações. Na primeira, ainda conforme Heloísa Vilela<sup>59</sup>, a formação do futuro professor era feita na condição de aprendiz de um mestre mais experiente, atuando por um tempo como professor adjunto. Após certo período de aprendizado, o professor adjunto, por meio de um concurso, poderia ser promovido a professor efetivo de uma escola. Na segunda variação, de acordo com as pesquisas de Fabiana Garcia Munhoz, um candidato a professor — sem ter sido adjunto — aprendia o ofício de forma artesanal durante a infância. Ele utilizava os saberes e os modos de ensinar que havia aprendido e com os quais foi ensinado quando era aluno de uma escola primária. Com base nessa experiência, prestava concurso ensinando à moda do mestre de quem foi discípulo.

O segundo modelo de formação de professores no Império, o profissional, tem início com a criação das primeiras escolas normais. Como descreve Leonor Tanuri<sup>60</sup>, a primeira escola foi criada em Niterói, Província do Rio de Janeiro em 1835, e, nas décadas seguintes, outras trataram de manter suas próprias escolas. Todavia, a maioria delas funcionou de modo bastante irregular, sendo seguidamente fechadas e reabertas, muitas vezes, pela falta de alunos que as frequentassem, o que demonstra, assim, a força que o modelo artesanal de formação manteve durante o Império, uma vez que a frequência à escola normal não era condição para a participação nos concursos que efetivamente proveriam as cadeiras de primeiras letras. Segundo Paula Vicentini e Rosário Lugli<sup>61</sup>, os governos provinciais, apesar dos discursos que exaltavam as escolas normais, privilegiavam o modelo artesanal, por ser menos dispendioso.

---

59 Vilela, 2003.

60 Tanuri, 2000.

61 Vicentini; Lugli, 2009.

Inicialmente, ainda conforme Leonor Tanuri<sup>62</sup>, o saber ensinado nas escolas era apoiado e dedicado quase que exclusivamente ao ensino do método mútuo. Nas décadas finais do Império, porém, observa-se uma ampliação do currículo das escolas normais, oferecendo, aos futuros professores, uma formação mais alargada e pedagógica, como percebe-se, dentre outras circunstâncias, na moderna biblioteca com que foi equipada a escola normal paulista em 1882<sup>63</sup>.

### ***A modo de conclusão***

Procurei, a partir de um ponto de vista e de uma determinada leitura da parcela da historiografia recente, apontar o que sabemos atualmente sobre a escola elementar no Brasil Império. Evidentemente, o panorama desenhado aqui representa não mais que um pouco daquilo que historiadores e historiadoras da educação vêm dedicando-se a desvelar de um passado que, a cada investida, revela novas facetas das experiências educativas pretéritas. Ainda assim, parece ser possível, a modo de conclusão e de uma resposta à questão-problema deste artigo, tecer algumas considerações.

No que diz respeito ao papel da escola elementar na construção da sociedade brasileira oitocentista, sabemos hoje que, aos poucos e não sem uma série de limitações de ordem política e material, ela se tornou uma instituição social conhecida e reconhecida no Império, alvo de investimentos do Estado (ainda que, muitas vezes, no intuito de, por meio dela, exercer controle sobre a população, precisando, para tanto, moldar hábitos, condutas, comportamentos e saberes); mas, também, objeto de apropriação de diferentes grupos que, por ela e através dela, buscaram para si o mesmo reconhecimento e mobilidade que a instrução, ao menos nos debates e representações de verve liberais correntes à época, prometia conferir aos que dela fossem portadores. Esse último dado, inclusive, aponta que a produção da escola não parece ter se dado apenas à sombra do Estado, mas comportou espaço para que outros

---

62 Tanuri, 2000.

63 Carvalho, 2007.

grupos a produzissem e, a seu modo, participassem desse complexo e lento processo de institucionalização da escola entre nós.

Em relação ao ensino ministrado na escola elementar do Império, a imagem de atraso e letargia desenhada pela historiografia republicana e cristalizada no imaginário coletivo já não corresponde ao nível de conhecimento a que a historiografia nos leva atualmente. Hoje sabemos que, em que pesem inegáveis finalidades moralizantes da escolarização praticada, havia também uma preocupação eminentemente pedagógica com o ensino, manifestada na circulação de modelos pedagógicos, no debate e busca pelo método que melhor atendesse às necessidades educativas identificadas e no empenho em produzir a profissão docente consoante às demandas nascidas daquele contexto escolar. Essas preocupações e iniciativas, por sinal, inserem o Brasil Oitocentista no bojo dos debates internacionais que se fazia à mesma época em todo o Ocidente, num momento em que, junto da afirmação dos Estados Nacionais, também se afirmava a escola como ferramenta indispensável na produção da nação e de nacionalidades.

Finalmente, o estado de conhecimento a que chegamos alerta que, se não devemos subestimar a história da escola elementar no Império como faziam historiadores republicanos, também não devemos supervalorizar seus feitos como manifesto na historiografia monarquista. Parece claro que todo esse fenômeno histórico esbarrou inúmeras vezes em limitações materiais e até mesmo humanas que o tornaram marcado por êxitos e fracassos, avanços e retrocessos, que, ao historiador, não cabe julgar, mas compreender e explicar. E é nessa direção, sem dúvida, que têm se movido a historiografia e o saber histórico-educacional sobre a escola elementar imperial na atualidade.

## Referências

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. Instrução Pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: Hucitec, 1989.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Coisas que em crianças viram, reminiscências que em adultos contam: a institucionalização da escola primária na Província do Paraná através de egodокументos (1853-1889). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Gustavo Alberto: "invenção" e circulação da primeira carteira escolar patenteada no Brasil (1881-1884). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-17, 2022.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Manuais escolares oitocentistas no acervo de Obras Raras da Biblioteca da UnB; inventário e possibilidades de pesquisa. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 4., 2017, Campo Grande. Anais do IV Encontro de História da Educação do Centro-Oeste. Campo Grande: UEMS, 2017. p. 1-12.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Para uma história da protoindústria escolar no Brasil Império: a Fábrica Rohe & Irmãos e seus bancos-carteira (1868-1883). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, p. 71-94, 2019.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Uma trama na história: a criança no processo de escolarização primária nas últimas décadas do período imperial (Lapa, Província do Paraná, 1866-1886). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Questão de materialidade: a carteira escolar no Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1883). *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 13, p. 113-136, 2020.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Santa Cruz, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio-ago. 2012.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. Brasília, DF: Editora da UnB, 1963.

BALDEZ, Etienne; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Vestígios de representações sobre a carteira escolar nas Conferências efetuadas na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1883). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 23, p. 127-146, 2023.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo*. Passo Fundo: Editora da UPF, 1999.

BUFFA, Ester. Os 30 anos do GT História da Educação: sua contribuição para a constituição do campo. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 16, n. 4, p. 393-419, out.-dez. 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São

Paulo: Cortez, 2007. p. 17-41.

CASTELUCCI, Adrian. O associativismo mutualista na formação da classe operária em Salvador (1832-1930). In: MAC CORD, Marcelo; BATALHA, Cláudio (org.). *Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)*. Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 47-82.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CRUZ, Mariléa dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PERIOTTO, Marcília Rosa; MURASSE, Celina Midori (org.). *Império em debate: imprensa e educação no Brasil Oitocentista*. Maringá: EDUEM, 2010.

FEBVRE, Lucien. *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FRANÇA, Franciele Ferreira; SOUZA, Gizele de. *Modos de fazer, modos de ensinar: os métodos de ensino na História da Educação pública paranaense na segunda metade do século XIX*. Linguagem, Educação e Sociedade, Teresina, n. 17, p. 135-160, 2013.

GONDRA, José Gonçalves. *Uma arte das doses: ensino mútuo, microgoverno das aulas e da vida no Rio de Janeiro (1816-1833)*. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 25, p. 1-32, 2025.

GONDRA, José Gonçalves; MIGNOT, Ana (org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

GONDRA, José Gonçalves; SAMPAIO, Thiago. *Ciência pela força? Dr. Abílio Cesar Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876)*. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 32, n. 1, p. 75-82, 2010.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (org.). *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (1822-1889)*. Vitória: Edufes, 2011.

GONDRA, José; LEMOS, Daniel. *Poderes da assinatura: abaixo assinados como*

- fonte para a história da educação brasileira no século XIX. In: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta da (org.). Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira. Bragança Paulista: Edusf, 2006. p. 189-206.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século 19: apontamentos para a reescrita. *Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, 2007.
- KUHLMANN JR., Moysés. As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Edusf, 2001.
- LA SALLE, João Batista de. Guia das escolas cristãs. Canoas: Unilassale, 2012.
- LESAGE, Pierre. A pedagogia das escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) A escola elementar no século XIX: o método monitorial mútuo. Passo Fundo: Editora da UPF, 1999. p. 5-15.
- MAC CORD, Marcelo. Imperial sociedade dos artistas mecânicos e liberais: mutualismo, cidadania e a reforma eleitoral de 1881 no Recife. In: MAC CORD, Marcelo; BATALHA, Cláudio (org.). Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 131-152.
- MAC CORD, Marcelo; BATALHA, Cláudio (org.). Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas: Editora Unicamp, 2014.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa. Recife: Massangana, 2010.
- MACIEL, Osvaldo. Mutualismo e identidade caixeiral: o caso da Sociedade Instrução e Amparo (Maceió, 1882-1884). In: MAC CORD, Marcelo; BATALHA, Cláudio (org.). Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX). Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 131-152.
- McCULLOCH, Gary. Novos rumos da História da Educação. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 32, p. 121-138, set.-dez. 2013.
- MUNHOZ, Fabiana Garcia. Formação de professores de primeiras letras no "Paraná" Oitocentista. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º Congresso de Leitura no Brasil. Campinas: [s. n.], 2009
- NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 51-59, maio 1995.
- OLIVATO, Laís. A educação nas independências da América: a circulação do plano

- de ensino mútuo (1810-1830). Jundiaí: Paco Editorial, 2023.
- PERES, Eliane Teresinha. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos "sem arquivos". *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 24, p. 1-32, 2020.
- PERES, Eliane Teresinha. Ler, escrever e contar entre mulheres escravizadas: uma história a ser escrita. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 22, p. 1-28, 2022.
- POMPEIA, Raul. O Ateneu. São Paulo: Paulus, 2014.
- SANTOS, Mônica Luíse. A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890). 2011. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.
- SCHUELLER, Alessandra Frota Martinez de; GONDRA, José Gonçalves. Poder, educação e sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, Noemi Santos da. O "Batismo da Instrução": projetos e práticas de instrução formal de escravos, libertos e ingênuos no Paraná Provincial. 2014. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- SOUZA, Rosa Fátima. Templos da civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Edunesp, 1998.
- TAMBARA, Elomar. Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.
- TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, p. 61-88, maio-ago. 2000.
- TEIXEIRA, Giselle Baptista. Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Imperial. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008. (Relatório de Pesquisa).
- VALDEZ, Diane et al. (org.). Dicionário de autoras(es) de cartilhas e livros de leitura no Brasil (século XIX). Goiânia: Cegraf-UFG, 2023.
- VECHIA, Ariclê. O plano de estudos das escolas públicas elementares na Província do Paraná: ler e escrever, para Deus e para o Estado. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 7, p. 135-160, jan.-jun. 2004.
- VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 13, n. 39, p. 502-516, set.-dez. 2008.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elisabeth (org.). Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: Editora da UFMT, 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. José Ricardo Pires de Almeida entre duas vocações: a política e a ciência. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 753-771, set.-dez. 2015.

VILELLA, Heloísa de Oliveira. Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. *Anais do 26º Encontro Nacional da ANPED*. Caxambu: [s. n.], 2003.