
Copyright © 2021 dos Organizadores

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

Capa

Alba Mancini

Diagramação

Gustavo S. Vilas Boas

Preparação de textos

Lilian Aquino

Revisão

Ana Paula Luccisano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Novos combates pela história : desafios – ensino /
organização de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky ;
Carlos Fico...[et al]. – São Paulo : Contexto, 2021.
256 p. : il.

ISBN 978-65-5541-061-7

1. História 2. História – Ensino 3. Negacionismo
4. Fake News 5. Política e governo I. Fico, Carlos
II. Pinsky, Jaime III. Pinsky, Carla Bassanezi

21-1155

CDD 900

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Índice para catálogo sistemático:

1. História

2021

EDITORA CONTEXTO

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa
05083-030 – São Paulo – SP

PABX: (11) 3832 5838

contexto@editoracontexto.com.br

www.editoracontexto.com.br

Sumário

- A História contra-ataca** | 9
Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky
- Quem escreve a História:
a qualificação do historiador** | 25
Carlos Fico
- Defesa do ensino de História nas escolas** | 51
Maria Ligia Prado
- Negacionismo e revisionismo
histórico no século XXI** | 85
Marcos Napolitano
- Anacronismos e apropriações** | 115
Pedro Paulo Funari
- Fake news: do passado ao presente** | 147
Bruno Leal
- Usos pedagógicos para YouTube e podcasts** | 175
Icles Rodrigues
- Visibilidade histórica para mulheres,
negros e indígenas** | 201
Luanna Jales
- A Grande Ásia e o ensino de História** | 227
Alex Degan



Daniela Kabeilo Nabhan

Maria Ligia Prado

é professora emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Autora, entre outros livros, de *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos* (também traduzido para o espanhol). Pela Contexto, é coautora de *Nova História das mulheres no Brasil e História da América Latina* e organizadora da obra *Utopias latino-americanas: política, sociedade, cultura*.

Defesa do ensino de História nas escolas

Historiadores estão familiarizados com uma longa tradição de polêmicas sobre questões de ordem teórica e metodológica. Porém, há alguns consensos. Entre eles, a perspectiva de que escrever sobre o passado está vinculado a problemas propostos pelo presente. Vivemos no Brasil um período em que grupos com tendências marcadamente conservadoras desqualificam as Humanidades em geral, propõem um revisionismo historiográfico sem embasamento teórico ou empírico e desacreditam os princípios que fundamentam a ciência moderna. Desse modo, precisamos retomar temáticas que pareciam já ter sido superadas pelo tempo.

Por que estudar História? Eric Hobsbawm tem uma linda frase sobre os historiadores: eles são “o banco de memória da experiência”. Em sua visão, as relações entre passado, presente e futuro são indispensáveis para todas as pessoas. “É inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos.”¹

Do mesmo modo, tal necessidade está presente em todos os espaços sociais e políticos mais ampliados. Desde que a humanidade passou a viver em sociedade, compreendeu a primordialidade de conhecer a sua própria história, de buscar suas origens, marcando sua existência no presente e legando sua herança como testemunho para a posteridade.

Quando penso nesta quase inevitabilidade humana de refletir sobre o presente e os acontecimentos à nossa volta, me vem sempre à mente – com admiração – a façanha de Tucídides. Ele escreveu no exílio, na Trácia, sua monumental *História da Guerra do Peloponeso*, enquanto a guerra ainda estava acontecendo. A guerra durou 27 anos e o autor morreu no vigésimo primeiro ano do conflito, em 410 a.C.² Sua obra é, ao mesmo tempo, uma clara demonstração da importância da História em qualquer tempo e uma enunciação dos procedimentos imprescindíveis ao ofício do historiador. Tomo aqui, como exemplo, um pequeno excerto:

Quanto aos fatos da guerra, considere meu dever relatá-los, não como apurados através de algum informante casual nem como me parecia provável, mas somente após investigar cada detalhe com o maior rigor possível, seja no caso de eventos dos quais eu mesmo participei, seja naqueles a respeito dos quais obtive informações de terceiros. [...] Pode

acontecer que a ausência do fabuloso em minha narrativa pareça menos agradável ao ouvido, mas quem quer que deseje ter uma ideia clara tanto dos eventos ocorridos quanto daqueles que algum dia voltarão a ocorrer em circunstâncias idênticas ou semelhantes em consequência de seu conteúdo humano julgará minha História útil e isto me bastará.³

Esse trecho mereceria uma análise cuidadosa sobre as muitas ideias que carrega. Mas, para os fins deste meu texto, vale como uma confirmação de que, desde o passado longínquo, já havia uma reflexão crítica sobre a História e as complexas relações entre passado, presente e futuro.

E por que estudar História na escola? Mais à frente, falarei com mais detalhes sobre a instituição escolar. De momento, gostaria apenas de indicar que, no mundo moderno, em qualquer parte do globo, a escola mantém um lugar de relevância central para a educação da infância e juventude. E a História, como disciplina, é reconhecida como peça fundamental para a formação dos estudantes. Cito um exemplo significativo – e, talvez, surpreendente – para demonstrar essa minha assertiva: a questão do ensino de História para as populações indígenas no Brasil, tema sobre o qual a historiadora Circe Bittencourt tem se dedicado com particular acuidade. Em 1994, publicou um artigo que se mantém plenamente atual, em que relata que vários grupos indígenas solicitavam que se incluíssem em suas escolas disciplinas para além do domínio da escrita e da leitura, entre elas, a História. Como a autora bem explica, o ensino de História para populações indígenas é uma questão extremamente complexa, pois a relação entre as sociedades indígenas e o mundo dos brancos tem sido marcada, na maioria das vezes, por conflitos e

violência. Visto por outro ângulo, a História concorre para a ampliação do universo cultural e político desses grupos e contribui para a elaboração de novas formas de lutas de resistência. A autora oferece vários exemplos, mas destaco a demanda dos mundurukus, do interior do Pará, que desejavam incluir a História dos povos indígenas nos currículos e pretendiam que os próprios índios a escrevessem. Para tanto, propunham partir dos documentos escritos pelos brancos em que se desenham as representações do “mundo civilizado” sobre os índios, mas também utilizar como fonte seus mitos, por meio dos quais é possível conhecer a origem e as transformações sofridas pelos mundurukus a partir da chegada dos europeus.⁴

Em suma, lembrei que a escrita da História acompanha a humanidade desde a Antiguidade clássica. E, dando um longo salto no tempo, pretendi indicar que as populações indígenas que vivem no Brasil na atualidade se constituem em forte testemunho da consciência da relevância do ensino da História nas escolas.

Indico agora um caminho para refletir, em conjunto com os professores, sobre a importância do ensino de História nas escolas. Escolhi fazer três perguntas abrangentes a respeito de problemáticas do presente. São polêmicas colocadas no debate público nacional por aqueles que têm assumido uma perspectiva negacionista e revisionista com relação ao trabalho do historiador profissional.

- Houve um golpe de Estado em 1964 no Brasil?
- Por que se confere pouco interesse ao estudo da História da América Latina no Brasil?
- Quais as inferências do projeto de lei que pretende autorizar o ensino domiciliar no Brasil?

Pretendo respondê-las – com rigor e espírito crítico – trabalhando com os procedimentos teóricos e metodológicos próprios do nosso ofício.

HOUVE UM GOLPE DE ESTADO NO BRASIL EM 1964?

Nos últimos anos, grupos políticos conservadores brasileiros tomaram a História como um campo privilegiado para batalhas ideológicas. Eles buscam apresentar reinterpretações de certos acontecimentos centrais da história do Brasil, tentando desqualificar competentes e consolidados estudos historiográficos. Dentre os muitos exemplos a serem citados, elegi um em particular: o golpe civil-militar de 1964. Em artigos na imprensa e entrevistas no rádio e na televisão, esses grupos insistem na negação de que houve um golpe de Estado que instaurou a ditadura por 21 anos em nosso país. Algumas declarações recentes de autoridades ilustram o fenômeno.

Em 1º de outubro de 2018, Dias Toffoli, então presidente do Supremo Tribunal Federal, afirmou na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, durante uma palestra sobre os 30 anos da Constituição brasileira de 1988, que em 1964 não houve um golpe de Estado, nem uma revolução; foi apenas “um movimento”. Tal declaração provocou a reação imediata de professores da Faculdade de Direito, que, em documento, afirmaram não compactuar com o revisionismo histórico proposto pelo presidente do STF. Alunos do Centro Acadêmico XI de Agosto também repudiaram veementemente as palavras de Toffoli.

Em 31 de março de 2020, a Ordem do Dia alusiva ao 31 de março de 1964, divulgada e assinada pelo ministro da

Defesa, Fernando Azevedo e Silva, e pelos comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, iniciava com as seguintes palavras: "O movimento de 1964 é um marco para a democracia brasileira. O Brasil reagiu com determinação às ameaças que se formavam àquela época." Depois de genericamente apresentar as "ameaças ideológicas" enfrentadas pelo mundo em geral e pelo Brasil, em particular, o documento declarava: "A sociedade brasileira, os empresários e a imprensa entenderam as ameaças daquele momento, se aliaram e reagiram." Na perspectiva dos signatários, "as ameaças vinham de ideologias totalitárias em ambos os extremos do espectro ideológico que ameaçavam as liberdades e as democracias". Ainda, segundo o documento, "as Forças Armadas assumiram a responsabilidade de conter aquela escalada com todos os desgastes possíveis". E depois de tecer considerações sobre o papel das Forças Armadas como cumpridoras de sua missão constitucional, finalizava: "O movimento de 1964 é um marco para a democracia brasileira. Muito mais pelo que evitou".

Para analisar esses documentos e apresentar uma resposta densa e precisa sobre tal polêmica, proponho, em primeiro lugar, alinhar brevemente os fatos acontecidos em 31 de março de 1964.

O governo de João Goulart (1961-1964) foi marcado por fortes tensões sociais e políticas. Delineavam-se dois campos em oposição: os conservadores e os reformistas progressistas, que buscavam atender às demandas sociais dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. O descontentamento dos grupos civis conservadores e dos militares com o que era interpretado como um governo esquerdista culminou na noite de 31 de março de 1964. Nessa madrugada, o general

Olímpio Mourão Filho colocou suas tropas em marcha em direção ao Rio de Janeiro, surpreendendo conspiradores que aguardavam um momento mais propício para um golpe de Estado. Mas ele foi apoiado por um dos decisivos líderes civis, o então governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto. No dia 1º de abril, o golpe se consumava com a destituição do presidente democraticamente eleito, João Goulart. Em 11 de abril, o Congresso Nacional elegeu indiretamente o então chefe do estado-maior do exército, o marechal Castelo Branco, para governar o país. Portanto, deu-se a quebra da legalidade constitucional.

O regime ditatorial durou 21 anos, tendo o Brasil sido governado por 5 diferentes militares eleitos indiretamente pelo Congresso Nacional. Durante esse período, a ação dos partidos políticos foi muito restringida. Lideranças políticas e sindicais, assim como de professores universitários considerados "perigosos" pelo regime, tiveram seus direitos políticos cassados. Entre 1966 e 1979, existiram apenas dois partidos, que eram fortemente monitorados pelo governo: a Arena, que congregava as forças que apoiavam o regime militar, e o MDB, que reunia os opositores ao governo. Nas universidades, houve perseguição e repressão de professores. Nos sindicatos de trabalhadores, ocorreram intervenções. Instalou-se a censura de imprensa e de manifestações artísticas, impedindo a liberdade de expressão em todos os níveis. Suprimiram-se as garantias jurídicas internas. Houve desrespeito aos direitos humanos até então garantidos por lei, com a prisão dos então denominados "subversivos". A tortura dos presos políticos passou a ser a regra, levando à morte de muitos deles.

A eleição de Tancredo Neves para a presidência do país por voto indireto de um colégio eleitoral, em 15 de janeiro de 1985, marcou o fim do período ditatorial.

Depois dessa apresentação (extremamente sucinta) do ocorrido em 31 de março de 1964 e seus desdobramentos, passo a analisar a tríade de conceitos sugeridos pelos documentos oficiais aqui mencionados: democracia, golpe de Estado e ditadura. Mas antes, uma brevíssima referência ao emprego do termo “movimento” nos dois textos de evidente caráter revisionista.

O dicionário *Houaiss* explica “movimento” como: “ato ou efeito de mover; mudança de um corpo de um lugar para outro; deslocação; agitação; alvoroço; confusão”. Em termos historiográficos, o termo só ganha sentido se for agregado a um adjetivo como, por exemplo: movimento feminista, movimento operário, movimentos sociais e assim por diante. Em conclusão, movimento é um termo vago, indefinido e inadequado para denominar um acontecimento da dimensão do ocorrido em 31 de março de 1964.

Democracia

O conceito de “democracia” também merece atenção especial. Se formos novamente ao *Houaiss*, encontramos:

democracia é o governo do povo; governo em que o povo exerce a soberania; sistema político cujas ações atendem aos interesses populares; governo no qual o povo toma as decisões importantes a respeito das políticas públicas não de forma ocasional ou circunstancial, mas segundo princípios permanentes de legalidade; governo que acata a vontade da maioria da população, embora respeitando os direitos e a livre expressão das minorias.⁵

Nessas definições, chama atenção que, na democracia, o povo é o protagonista, a legalidade constitucional deve prevalecer e a livre expressão de ideias precisa ser respeitada.

Como é bem conhecido, a democracia surgiu em Atenas de maneira embrionária no século VI a.C., e ganhou princípios robustos com Péricles, figura pública emblemática do século V a.C. A marca fundacional desse regime está fincada na proposição de que “o poder emana do povo”. Ainda que haja variações sobre a implementação desse princípio, ele permanece como o pilar de sustentação dessa forma de governar. A democracia grega se caracterizava por ser direta, isto é, cada pessoa se autorrepresentava. Os cidadãos eram escolhidos por sorteio para participar da grande Assembleia que decidia os destinos de Atenas. Porém, não se pode esquecer as limitações impostas na época à categoria “cidadão”; apenas os homens participavam da política com a exclusão integral das mulheres; entre os homens, não havia distinções em termos de renda, mas estavam excluídos os escravos (que, em determinados períodos, formavam a metade da população de Atenas) e os estrangeiros (chamados de metecos).⁶

As práticas democráticas ficaram adormecidas durante séculos, mas voltaram a ter vigência a partir do século XI, em algumas cidades italianas, tais como Milão, Florença, Veneza, Bolonha. (Vale lembrar que o termo “democracia” apenas começou a entrar para o vocabulário político ocidental moderno depois da tradução para o latim que William de Moerbeke fez da *Política* de Aristóteles na metade do século XIII.) As cidades italianas haviam alcançado enorme crescimento comercial e, por isso, aspiravam a ter maior autonomia política, frente ao poder

centralizador do Sacro Império Romano-Germânico e da Igreja Católica. Constituiu-se um governo baseado em um Conselho dirigido por oficiais chamados de *podestà* (senhor ou governador). Todos os cargos políticos dos Conselhos eram eletivos com uma duração limitada de exercício do poder. A experiência foi localizada e não muito duradoura. A cidade que mais resistiu foi Florença, até ser submetida ao poder da família Medici e acabar sendo absorvida pelo Grão-Ducado da Toscana, em 1569.

A democracia moderna está diretamente relacionada à Revolução Francesa de 1789, que derrubou o absolutismo real e os privilégios da Igreja e da nobreza. A Revolução colocou em pauta a questão da participação política de todos os cidadãos e a importância de um governo cujo poder emanasse do povo e não mais derivasse da vontade da Divina Providência. Para tanto, era preciso que o governante jurasse uma Constituição escrita por representantes do povo. Tal concepção se apoiava em uma base fundamental: a participação política dos cidadãos por intermédio do voto.

Durante todo século XIX, houve espinhosos embates pela ampliação do voto popular, com o objetivo de derrubar impedimentos de diversas ordens que restringiam a ampla participação popular para a constituição de governos representativos. Havia barreiras relacionadas a critérios censitários (possuir uma renda mínima, ser proprietário); religiosos (na Inglaterra, os católicos não tinham esse direito); culturais (os analfabetos eram impedidos de votar); de gênero (as mulheres estavam excluídas da política); étnicos (negros e indígenas eram considerados “incapazes” de votar). Apenas no século XX, depois de muitas lutas, esses entraves foram sendo

derrubados. O voto feminino só foi conquistado depois de longa mobilização, quando, finalmente, as mulheres foram aceitas como “criaturas racionais” aptas a tomar decisões e, portanto, a exercer o direito do voto.

Golpe de Estado

Acompanhando a visão de Carlos Barbé, a expressão “golpe de Estado” entrou para o vocabulário ocidental a partir da França no século XVII. Nesse período, o termo apresentava acepções variadas e não muito precisas. Com o passar dos séculos, a expressão foi ganhando maior exatidão, especialmente depois que os Estados passaram a ser governados por constituições, no século XIX. A partir daí, “golpe de Estado” passou a se relacionar a mudanças bruscas no governo que violavam a Constituição legal de um Estado. Em geral, os líderes dos golpes – figuras que já detinham algum poder dentro do sistema – empregavam a violência para alcançar seu fim, ou seja, tomar o poder de Estado e governar sem os entraves das convenções políticas até então vigentes. No século XX, particularmente na América Latina, os atores dos golpes de Estado estavam personificados nos chefes militares. Sua ação era planejada para ser rápida e de surpresa, procurando reduzir a violência ao mínimo patamar possível. Implementado o golpe, seus líderes passavam a controlar os centros de poder tecnológico do Estado, as redes de telecomunicações, as centrais elétricas e os centros de entroncamento de transportes aéreos e terrestres.⁷ Em suma, um golpe de Estado se concretiza ao se derrubar um governo democraticamente eleito pelo povo e implantar uma ditadura.

Ditadura

“Ditadura” é um conceito que também precisa ser pensado historicamente. De acordo com Mario Stoppino, a palavra *ditadura* tem sua origem na *dictadura* romana. Na antiga Roma republicana, a ditadura era uma solução extraordinária para fazer frente a uma situação de emergência política e tinha limites temporais constitucionalmente delimitados. O ditador era nomeado para resolver determinados problemas, como, por exemplo, a condução de uma guerra. “A ditadura era a maneira de suspender temporariamente a sua ordem constitucional a fim de preservar a integridade e a permanência.”

A ditadura moderna, ao contrário, é um regime inconstitucional, pois subverte a ordem política preexistente. Promove um alto grau de concentração de poder no Executivo que pode ser exercido por uma única pessoa ou por um pequeno grupo ao redor do ditador. Ela se distingue por ser um regime antidemocrático que carrega uma conotação indubitavelmente negativa. A ditadura atribui poderes extraordinários aos órgãos normais do Estado e promove a transmissão da autoridade política de cima para baixo. A ditadura com características autoritárias baseia-se na ação coercitiva das Forças Armadas e das polícias para a manutenção da ordem. Ela penetra diretamente nas instituições e nos grupos sociais, reprimindo fortemente a oposição e contando com o apoio de parcelas importantes da sociedade para apoiá-la e sustentá-la.⁸

*

A compreensão do tripé formado pelos três conceitos – democracia, golpe de Estado e ditadura – nos permite fazer a crítica da interpretação revisionista apresentada na fala de Dias Toffoli e na Ordem do Dia de 31 de março de 2020 assinada pelos comandantes das Forças Armadas, entre tantos outros discursos existentes no mesmo tom. Podemos concluir que o que chamam de “o movimento de 1964” não restaurou a democracia no Brasil. Aconteceu o oposto. Tratou-se de um golpe de Estado liderado por militares e apoiado por civis que, de surpresa, derrubou o presidente João Goulart, democraticamente eleito pelo povo, e instaurou uma longa ditadura que suprimiu a Constituição vigente e, com o uso dos órgãos de repressão do Estado, manteve-se no poder por 21 anos.

POR QUE A HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA É POUCO ESTUDADA NO BRASIL?

A América Latina é frequentemente mostrada pela imprensa ou pela televisão de forma negativa, apontada como uma região convulsionada, atrasada, atravessada por paixões políticas incontroláveis. No âmbito da escola, a História da América Latina é apresentada como uma área de estudos sem grande importância. E, atualmente, no plano oficial do governo, a mesma atitude se repete. Um bom exemplo desse descaso é a decisão do então ministro das Relações Exteriores do Brasil, Ernesto Araújo, que, em fevereiro de 2019, reformulou o currículo do Instituto Rio Branco, escola de formação dos diplomatas do Itamaraty, e excluiu dele a disciplina de História da América Latina.

Surpreende que ainda seja necessário reafirmar que o estudo da História da América Latina, região geográfica

onde o Brasil se insere, é necessário e indispensável. No campo das Relações Exteriores, há um consenso universal de que é preciso conhecer, antes de tudo, a história dos países limítrofes. Luís Cláudio Villafañe, em seu excelente livro sobre o barão do Rio Branco, demonstra que o conhecimento da história da América Latina foi imprescindível para as atividades político-diplomáticas do nosso ministro das Relações Exteriores no começo do século XX. Seus estudos, inclusive sobre a geografia da região, se revelaram essenciais para a resolução das tensas disputas de fronteiras do Brasil com o Peru e com a Bolívia.⁹

Apesar desse imperativo, não há dúvidas de que o desconhecimento sobre a história da região é generalizado. Ao invés de a História dos países do nosso continente ter lugar privilegiado nos currículos escolares e nos livros didáticos, a América Latina afigura-se como área menor ou secundária, tendo espaço apenas alguns eixos gerais – a colonização, a independência, o populismo, a ditadura – apresentados sem uma análise cuidadosa de sua complexidade.

Para entender essa visão que carrega estereótipos repetidos desde longa data, é preciso pensar historicamente, na perspectiva da longa duração. Há dois eixos de explicação para esse problema, um menos evidente e pouco explorado e um segundo, mais conhecido e trabalhado.

Tome-se o primeiro. Como bem sabemos, o Brasil faz parte da América Latina. Porém, os brasileiros nem sempre se sentiram (no passado e no presente) latino-americanos, olhando para os países de colonização espanhola com um certo ar de superioridade. Na minha perspectiva, a ideia da inferioridade dos países de colonização espanhola foi sendo forjada desde o século XIX, após a conquista das independências.

O Brasil escolheu o regime monárquico e manteve a unidade territorial herdada da colonização portuguesa. As antigas colônias espanholas, por sua vez, deram origem a países que seguiram, em linhas gerais, as divisões administrativas criadas pela Coroa espanhola durante o período colonial: o vice-reinado da Nova Espanha, o vice-reinado de Nova Granada, o vice-reinado do Peru e o vice-reinado do Rio da Prata. Mais importante nesse quadro é salientar que a República foi o regime político escolhido por todos esses países.

No Brasil, as interpretações de historiadores, políticos, publicistas e escritores sobre a formação do novo país insistiram na oposição entre a fragmentação das repúblicas hispano-americanas e a coesa unidade da monarquia brasileira. Nessas afirmações sobre os países de colonização espanhola, foram esquecidas as particularidades de cada uma das regiões que mantinham características econômicas e sociais divergentes, dificultando enormemente a manutenção de um Estado único.¹⁰

Organizar o Estado independente depois do rompimento dos laços coloniais foi uma tarefa hercúlea. Os debates sobre o regime político a ser escolhido, sobre as formas de participação democrática, sobre a questão da escravidão, sobre a situação dos indígenas e sobre os caminhos econômicos foram intensos. Interesses econômicos e sociais antagônicos entraram em forte disputa pela tomada do poder e pela organização de constituições que respondessem aos anseios dos diversos grupos. Ao mesmo tempo que problemas de ordem econômica, política e social eram enfrentados, também se elaborava a História dos países independentes em toda a região. No caso brasileiro, os historiadores do século XIX forjaram

interpretações em que a unidade e a grandeza do território nacional estavam relacionadas ao regime monárquico. Houve uma convergência de perspectivas em direção à ideia de um imenso território que se manteve unificado e poderoso garantido pelo regime, desenhando, assim, os contornos de uma identidade nacional. Tal identidade nacional – recheada de ideias, imagens e símbolos – se contrapunha ao mundo hispano-americano republicano visto como fragmentado, anárquico, caótico.

Penso que a repetição continuada dos mesmos argumentos contribuiu para a constituição de um imaginário – que acabou por forjar uma memória coletiva – sobre a “outra” América, dissociando-a, separando-a do Brasil. Esses ideólogos do Império, que escreveram a História oficial do Brasil, defendiam a monarquia que se opunha às repúblicas “caóticas” da parte espanhola. Dessa maneira, deixavam clara a diferença que se devia estabelecer entre “nós” e “eles”, entre a ordem monárquica do Brasil e “a desordem e a fragmentação” dos demais países da América Latina, “alimentadas pelas ideias republicanas”.

A historiografia recente tem trabalhado com uma interpretação bastante diversa dessa. O historiador norte-americano James E. Sanders, por exemplo, defende a ideia de que, nesse período, na América de colonização espanhola, houve mudanças que promoveram avanços sociais alicerçados em opções de modernidade e de tolerância social. Ele afirma que, na metade do século XIX, na Colômbia (e, igualmente, em outras partes da América espanhola) floresceu uma alternativa que chama de “modernidade republicana americana”: um período de genuína inovação política e de debate popular, quando se implementou uma visão de civilização que enfatizou

projetos republicanos com a ampliação dos direitos dos cidadãos, fazendo a Europa parecer a reboque das novas ideias de modernidade aqui postas em prática. Porém, a partir da década de 1880, o que Sanders chama de “noções ocidentais de modernidade” – envolvendo inovação tecnológica, industrialização e poder do Estado – acabaria derrotando essa visão.¹¹

Voltando ao nosso país, o advento da República não destruiu as distâncias entre o Brasil e a América hispânica, pois as diferenças, muito mais que as semelhanças, continuaram a ser destacadas. As visões que nos separavam contribuíram para a construção de um imaginário que forjou uma memória transformada em senso comum e que sempre remetia ao passado histórico como “prova” das nossas diferenças.

De fato, nas repúblicas latino-americanas, houve turbulência política, confrontos sociais, mudanças de constituição e de governos – fenômenos esses que devem ser entendidos como problemas próprios da construção dos Estados nacionais. Mas a ideia de que havia “paz e tranquilidade” no Brasil monárquico em contraposição à “anarquia” da América espanhola não se sustenta quando nos debruçamos sobre alguns acontecimentos extremamente difíceis enfrentados pela nossa monarquia. Como se sabe, houve inúmeras tentativas de separação do poder central que ameaçaram a manutenção da unidade nacional. Apenas para lembrar, cito algumas das rebeliões mais importantes: a Confederação do Equador, republicana e separatista que se iniciou em Pernambuco em 1824; a Guerra dos Cabanos, no Pará, entre 1835 e 1840, que só terminou com uma brutal repressão por parte das forças da monarquia; a Sabinada, na Bahia, em 1837-1838; a

Balaiada, revolta popular no Maranhão entre 1838 e 1841; a longa Revolução Farroupilha, republicana e separatista no Rio Grande do Sul, entre 1835 e 1845; as revoltas liberais em São Paulo e em Minas Gerais em 1842; a Praieira, de caráter liberal e federalista, em Pernambuco, entre 1848 e 1850. No plano exterior, o Brasil enfrentou uma guerra, entre 1825 e 1828, contra as Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina) pela disputa da então chamada Província Cisplatina, que terminaria com a independência do Uruguai. O Império brasileiro também se envolveu na guerra civil ocorrida na Argentina, em 1852, intervindo com suas tropas aliadas às do general Justo José de Urquiza, para a derrubada do governo de Juan Manuel de Rosas. E, finalmente, não se pode esquecer a grande Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, entre 1864 e 1870.

Portanto, ao analisarmos a história das duas Américas, a portuguesa e a espanhola, não há grandes diferenças em termos de agitação social, enfrentamentos políticos e dificuldades econômicas. No entanto, a força duradoura das interpretações produzidas durante o Império manteve até o presente a dicotomia marcada por estereótipos que estabeleceram a divisão entre “a desordem deles” e “a nossa ordem”. Essa visão profundamente arraigada no imaginário social brasileiro produz ainda hoje uma perspectiva negativa *a priori* que, muitas vezes, impede que se estude a história da América Latina com interesse, seriedade e rigor crítico.

O segundo eixo de explicação é bem mais conhecido e está relacionado à visão eurocêntrica da História. Nessa perspectiva, a Europa Ocidental era apresentada como o centro irradiador da cultura e da civilização, e a história da América Latina aparecia como mero produto dos “grandes acontecimentos” daquele continente. Essa visão

linear em que um polo dominante era o ativo e o outro se comportava como mero receptor, que aceitava passivamente as imposições vindas do exterior, foi extensamente criticada. Hoje podemos considerá-la ultrapassada.

Proposições teórico-metodológicas formuladas por um grupo de intelectuais – muitos deles indianos – denominadas “crítica pós-colonial” tiveram grande repercussão internacional. Para eles, o “discurso colonizador” penetrou nas “sociedades dominadas”, emoldurando posições intelectuais, políticas e econômicas e atravessando as várias dimensões da cultura. Esses teóricos entendem que o conhecimento, embora visto como universal e originariamente europeu, não pode ser apresentado como produto exclusivo europeu, uma vez que foi construído com a participação do mundo considerado não ocidental. Entretanto, resquícios da velha perspectiva da centralidade da Europa ainda se mantêm, fazendo com que a trajetória da América Latina tenha um lugar secundário dentro do panorama geral da História Moderna e Contemporânea, facilmente identificável na organização temática dos livros didáticos e dos currículos escolares.

Ressalto que problemas comuns afligem a todos nós latino-americanos, tais como: pobreza, desigualdade social, migrações, ameaças à democracia, narcotráfico, entre outros tantos. E para que haja a compreensão das tensões e contendas do presente, o conhecimento histórico se impõe. Todas essas questões só poderão chegar a bom termo se tratadas a partir de políticas bem informadas e embasadas na história do nosso continente. Contudo, continuo a indagar sobre as concretas possibilidades do despertar de uma nova visão brasileira com relação a essa “outra” América, tão próxima e, ao mesmo tempo, ainda tão distante.

QUAIS AS INFERÊNCIAS DO PROJETO DE LEI QUE PRETENDE AUTORIZAR O ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL?

Em 8 de outubro de 2015, o deputado federal por São Paulo, Eduardo Bolsonaro, em seu primeiro mandato, apresentou o Projeto de Lei n. 3.261 com a finalidade de autorizar o ensino domiciliar, também conhecido como *homeschooling*, “na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” em todo o território nacional. O texto faz referência a projetos de leis anteriores (desde 1994) que tinham o mesmo objetivo, mas que foram arquivados, e a um mais recente (de 2012) que teve parecer favorável, porém “permanece no âmbito da Comissão de mérito”.¹² O projeto salienta que o ensino domiciliar é autorizado em diversos países do mundo e afirma que, no Brasil, cresce o número de pais que desejam ensinar os filhos em casa por entenderem que o ambiente escolar é “pobre” e “ineficaz”. O autor do projeto afirma:

A simples convivência em ambiente escolar multisseriado com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades por si só enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos etc., dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar alunos na medida desejada pelas famílias [sic] [...]. Mesmo a convivência em sociedade inequivocamente carregada [sic] de aspectos positivos não pode ser imposta pelo Estado em ambiente diverso ao desejado por quem detém o pátrio poder [sic].¹³

No projeto, não há justificativas didáticas, pedagógicas ou filosóficas para a proposição da autorização do

ensino domiciliar. Para embasar a proposta, são apresentadas apenas indicações rasas e casuísticas. Evidencia-se ainda uma completa ausência de fundamentação teórica e de qualquer discussão sobre as práticas educacionais e os significados dos processos de escolarização.¹⁴

Em 11 de abril de 2019, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos divulgou o texto de um projeto de lei assinado, naquele dia, pelo presidente Jair Bolsonaro, com o objetivo de regulamentar a educação domiciliar no Brasil. Similar ao projeto de Eduardo Bolsonaro, pretende alterar alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente instituídos pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, assim como outros presentes na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Interessante notar que o anúncio não partiu do Ministério da Educação e, sim, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A ministra Damares Alves explicou a escolha: “Nós entendemos que é direito dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, é uma questão de direitos humanos. Então, a iniciativa sai deste Ministério sob esta vertente. É uma questão de direitos humanos também”.¹⁵

A mesma ministra também apoia a proposta – até o momento frustrada – do Movimento Escola sem Partido, que foi criado em 2004, mas que ganhou maior repercussão nos últimos anos. Seus defensores se dizem preocupados com o grau de “contaminação político-ideológica” nas escolas brasileiras e acusam professores de “promover doutrinação ideológica”. Além de incentivar o patrulhamento do trabalho docente, eles também têm sido propagadores do *homeschooling*. Em suma, o ensino domiciliar e o Escola sem Partido são duas maneiras

complementares de grupos políticos conservadores enxergarem a escola e a educação.

Por essas e outras, a escola, uma das instituições mais representativas da modernidade, tem sofrido fortes ataques, passando a ser vista, por certos setores da sociedade, como “espaço perigoso”. E o professor, especialmente aquele que ensina História, foi convertido em figura que precisa ser vigiada e controlada.

Creio que, mais uma vez, a melhor forma de refletir sobre tal fenômeno é pensá-lo historicamente, na perspectiva da longa duração. Qual o significado dessa instituição chamada escola? Quem deve frequentá-la? Qual o seu papel na sociedade?

Voltemos nosso olhar para a Europa do século XVII. No mundo moderno ocidental, havia poucas escolas, sempre ligadas às igrejas, que estavam direcionadas para pequenos grupos da sociedade e não se caracterizavam por uma organização homogênea. As famílias abastadas da nobreza e da burguesia não enviavam seus filhos às escolas. Escolhiam preceptores particulares – que, em geral, moravam nas casas de seus pupilos – para ensiná-los os conhecimentos que os pais considerassem essenciais. Em resumo, o ensino era restrito e o analfabetismo se mostrava generalizado. Havia uma abissal distância social e cultural entre os filhos das famílias abastadas e a maioria dos pobres, mesmo dos poucos que recebiam alguma forma de ensino.

Um marco importante na história da educação ocidental foram as propostas do bispo protestante da Igreja Hussita, nascido na Boêmia, Iohannes Amos Comenius (1592-1670), considerado o fundador da didática moderna. Em seu livro *Didacta Magna*, defendia a universalidade

da educação, apoiando inclusive a presença de crianças pobres e de meninas nas escolas. Suas ideias inovadoras, que criticavam a aplicação do escolasticismo dominante na época, propunham um método de ensino que partia dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes.¹⁶ As propostas de Comenius não tiveram aplicação imediata, mas apresentaram uma visão que seria retomada pelas gerações seguintes.

A preocupação com o ensino das camadas mais pobres da população esteve frequentemente no horizonte dos membros das Igrejas católicas e protestantes. Um exemplo claro dessa perspectiva está no trabalho do padre e educador francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), idealizador das Escolas dos Irmãos Cristãos, que funcionavam desde 1681. Tomando por base sua experiência pedagógica, La Salle decidiu escrever uma espécie de manual de como deveria ser a escola, o famoso texto *Conduite des Écoles Chrétiennes* (Conduta das Escolas Cristãs), publicado em 1706.¹⁷ Nesse longo escrito, dividido em três partes e cada parte em capítulos, La Salle descrevia todos os detalhes de funcionamento da escola: a hora de entrada e de saída dos alunos, as lições, as preces, a missa, os cânticos, a vigilância, as faltas, os castigos, as recompensas e, até mesmo, os móveis. É um texto claro e preciso que enfatiza a homogeneização de comportamentos, a obediência dos alunos às regras e a prioridade da voz de autoridade dos mestres. Essa escola foi pensada como um espaço disciplinador destinado às camadas mais pobres da sociedade, que deveriam desempenhar suas futuras obrigações no mundo do trabalho com humildade e respeito pelo Estado e pela religião católica.

Os historiadores Vincent, Labire e Thin entendem que as Escolas dos Irmãos Cristãos, no fim do século XVII, contribuíram fundamentalmente para a criação do que eles denominam de “forma escolar” – regras estabelecidas *a priori*, horários, material escolar especial, maneira de escrever, castigos, recompensas –, inaugurando um padrão escolar praticamente vigente até o presente. Outra novidade importante era que, pela primeira vez, devia-se ensinar para toda a classe e não para cada aluno individualmente. A escola era um espaço fechado, autônomo, ordenado, onde o tempo era controlado e os deveres de cada um cumpridos à risca. Assim, elaborou-se um bem-sucedido modelo de escola que nós seguimos até hoje.¹⁸

Profundas transformações sociais, econômicas e políticas ocorreram na Europa e no mundo ocidental no século XVIII – da Revolução Industrial à Revolução Francesa –, acarretando mudanças nas perspectivas sobre o lugar da escola na sociedade. Os debates ocorridos durante a Revolução Francesa se constituem em outra matriz fundamental para se pensar a escola do presente. De forma contundente, pela primeira vez, se combatia a interferência da religião na educação e nascia a proposição de um ensino laico, universal, que defendia o princípio do direito ao saber de todo *cidadão* – palavra condizente com o novo vocabulário político revolucionário. Um texto exemplar sobre o tema é o do marquês de Condorcet (1743-1794), revolucionário de primeira hora, mas que acabaria preso no período do Terror, morrendo na prisão. Em seu texto, *Cinco memórias sobre a instrução pública*, apresentado para a

Assembleia Nacional, em 1792, preconizava a instrução pública a cargo do Estado e a igualdade de oportunidades para todos. Embora não tenha sido aprovado pela Assembleia, o caráter estatal e centralizado de seu projeto deve ser salientado, pois construiu o arcabouço de uma nova educação. Condorcet também foi um dos pioneiros na defesa de um ensino igual para meninos e meninas. De acordo com a pesquisadora Carlota Boto, materializava-se, por intermédio dele, a criação do modelo da escola do Estado-nação: única, pública, gratuita, laica e universal. O projeto de Condorcet tinha um claro compromisso com a meta de uma sociedade democrática. Ele preconizava que não bastava declarar um povo como portador de direitos – e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão era a marca da Revolução – se cada um dos indivíduos não pudesse desfrutar deles. Esse sistema educativo nascido na França revolucionária se constituiu em exemplo que passaria a ser reproduzido no Ocidente.¹⁹

Porém, não só na Europa discutiam-se o lugar e a função da escola. Tal debate ocorria também do outro lado do Atlântico, na América espanhola colonial. Na Venezuela, em 1794, Simón Rodríguez, conhecido por ter sido o preceptor particular de Simón Bolívar, enviou ao Cabildo de Caracas um documento sobre a necessidade da criação de uma escola de primeiras letras na cidade.²⁰ É um documento longo e detalhado em que Rodríguez criticava as poucas e precárias escolas que existiam e formulava uma proposta de reforma. O Cabildo de Caracas aprovou o “Projeto de Escolas de Simón Rodríguez”, mas entraves administrativos impediram que fosse implantado. Rodríguez advogava a

necessidade de escolas de primeiras letras, administradas pelo Cabildo, onde se devia ensinar a ler, escrever e contar. Na sua proposta, essas escolas deveriam estar abertas a todos os meninos brancos. Mas ele introduz uma novidade notável ao mencionar a necessidade e a importância do ensino para meninos pardos, filhos de artesãos. Rodríguez não mencionou, contudo, as meninas como alunas em potencial (embora, em 1793, tivesse dirigido ao Cabildo uma representação para propor a criação de uma escola para meninas).²¹ Rodríguez criticava o fato de não haver exigências mínimas que configurassem o perfil de formação do mestre e definissem as obrigações do aluno. Lamentava que qualquer um pudesse ser professor, admitindo ser muito comum que barbeiros e artesãos aposentados se transformassem em mestres de primeiras letras sem qualquer preparo especial. Além disso, queixava-se de que os professores se preocupavam em agradar aos pais, que, pela mínima razão, podiam tirar os filhos da casa de um mestre para levá-los a outro. Qualquer livro, pena, tinteiro, papel constituíam o material escolar, considerado sempre suficiente. Os pais estavam plenamente de acordo com essa situação, pois “não entendiam o verdadeiro valor do aprendizado”. Portanto, os pais precisavam ser convencidos a levar seus filhos para aprender.

Durante o século XIX, os ventos do liberalismo e do republicanismo sopravam com intensidade cada vez maior, provocando, no âmbito da educação, alterações substantivas. Desenvolveram-se então propostas de uma educação popular que democraticamente deveria alcançar a todos os cidadãos e cidadãs. O século também assistiu a uma feroz luta entre o Estado e a Igreja

pelo domínio e pela organização do sistema escolar em nível nacional. Esse embate ocorreu em diversos países da Europa e das Américas até que, depois de um longo tempo, o Estado saiu vencedor da disputa. Consolidou-se a vitória do Estado como definidor das diretrizes de uma educação obrigatória, laica e universal. Entretanto, as Igrejas continuaram a ter espaço garantido para a educação em todos os níveis de ensino.

O movimento geral da história no mundo ocidental se encaminhou numa direção bastante clara. Desde o século XVII, já se propunha a universalização do ensino e a organização da escola como uma instituição com regras e finalidades bem delimitadas. Numa vertente, ela deveria formar alunos plenamente conformados com o *status quo*. Em outra direção, a escola foi pensada como um lugar que proporcionaria conhecimento para que os alunos, meninos e meninas, se tornassem futuros cidadãos conscientes e críticos.

Ao atravessar o longo caminho temporal proposto, encontramos um embasamento histórico consistente para responder aos rasos argumentos apresentados no projeto de educação domiciliar mencionado no início. Nele, a afirmação de que a escola é “pobre e ineficaz” lembra as palavras de Simón Rodríguez no final do século XVIII. Contudo, para resolver essa questão, o mestre venezuelano propunha uma reforma que aprimorasse o ambiente escolar, solução que se coaduna perfeitamente com a situação atual.

A afirmativa de que “é direito dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, é uma questão de direitos humanos” indica uma incompreensão da concepção de direitos humanos, especialmente quando

aplicados à educação. Desde a Revolução Francesa, a educação universal passou a ser um valor inquestionável, cabendo ao Estado proporcionar oportunidades de estudos para todas as crianças, por meio do pleno acesso à escola.

É imperioso enfatizar que o problema exposto no projeto relativo à existência na escola de “violência, drogas, sexualidade precoce” [que] “não conseguem ser tutelados pelo Estado” não está restrito à instituição escolar, mas se espalha pela sociedade brasileira em geral. Para solucionar tal problema no âmbito da escola se faz necessário tomar uma série de medidas. Para o melhor funcionamento das instituições públicas escolares é imprescindível que haja uma melhor remuneração de mestres e funcionários, que se aperfeiçoem a formação e a atualização de professores especializados e que se invista na manutenção das instalações escolares. Desse modo, será possível oferecer um espaço rico, estimulante, seguro e eficaz para o ensino e o aprendizado. Não custa insistir que professores bem formados e especializados são o alicerce do processo de aprendizado. No ensino domiciliar, tal alicerce se perde.

O ensino domiciliar se caracteriza por uma feição elitista e está em sintonia, no Brasil, com os discursos de privatização e de valorização do âmbito privado em detrimento do espaço público. Em termos simbólicos, o *público*, caracterizado pelo contato com realidades, pessoas e ideias diferentes, é visto no projeto de Eduardo Bolsonaro como algo “perigoso” do qual a família (ou seja, o mundo privado) precisa estar protegida. Em termos sociopolíticos, se configura como um projeto que pode resultar, no limite, na desobrigação da legislação

constitucional em que o Estado deve oferecer educação pública, laica e gratuita para toda a população.

No século XXI, reafirma-se no mundo ocidental a conquista de uma educação universal. E as famílias, de acordo com suas convicções, têm muitas opções de escolha. Ao lado do ensino público, há escolas confessionais de variadas denominações, estabelecimentos com concepções de educação mais conservadoras e outros com linhas educacionais mais críticas e progressistas. Porém, em qualquer das circunstâncias, a escola continua sendo o lugar fundamental para a ampla socialização de crianças e adolescentes, para o conhecimento da diversidade e pluralidade das sociedades em que vivem, para a ampliação do olhar sobre o mundo e para um aprendizado integral que os prepare para enfrentar o futuro mercado de trabalho e para as regras de convivência democrática em sociedade.

CONCLUSÃO

Enfim, por que se deve estudar História na escola? Espero ter demonstrado com este exercício analítico que a História é disciplina essencial para a formação dos estudantes na instituição escolar. E o professor de História continua a ser figura central, não só para ensinar-lhes os conteúdos da matéria, mas também para fazê-los refletir sobre as questões do presente e do passado e ajudá-los a desenvolver o pensamento crítico. O ensino de História nas escolas é capaz de fornecer elementos para que os alunos se transformem em cidadãos conscientes e democráticos.

Notas

- ¹ Eric Hobsbawm, *Sobre História*, São Paulo, Companhia das Letras, 2000, pp. 37 e 36.
- ² Foi Xenofonte, em suas *Helênicas*, que continuou a narrativa de onde Tucídides havia parado.
- ³ Tucídides, *História da Guerra do Peloponeso*, trad. do grego de Mário da Gama Kury, Brasília, Editora UnB/Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais; São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001, Livro I, pp. 14-5.
- ⁴ Circe Maria Fernandes Bittencourt, "O ensino de História para populações indígenas", em *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.
- ⁵ Antônio Houaiss, *Dicionário da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, p. 935.
- ⁶ Sobre democracia, nessa perspectiva histórica, ver John Dunn (org.), *Democracy: the Unfinished Journey: 508 BC to AD 1993*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- ⁷ Cf. Carlos Barbé, "Golpe de Estado", em Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (orgs.), *Dicionário de política*, Brasília, Editora UnB, 1992.
- ⁸ Cf. Mario Stoppino, "Ditadura", em Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (orgs.), *Dicionário de política*, Brasília, Editora UnB, 1992.
- ⁹ Luís Cláudio Villafañe G. Santos, *Juca Paranhos, o barão do Rio Branco*, São Paulo, Companhia das Letras, 2018.
- ¹⁰ Sobre esse tema, ver meu artigo: Maria Ligia Coelho Prado, "O Brasil e a distante América do Sul", em *Revista de História* (USP), São Paulo, v. 145, pp. 127-49, 2001.
- ¹¹ James E. Sanders, *The Vanguard of the Atlantic World: Creating Modernity, Nation and Democracy in Nineteenth-Century Latin America*, Durham, Duke University Press, 2014.
- ¹² O projeto de lei está disponível na internet. Acesso em: 5 nov. 2020.
- ¹³ Vale lembrar que a expressão "pátrio poder" foi substituída, no Código Civil de 2002, por "poder familiar", incluindo a participação da mãe na relação de poder sobre os filhos. Tal alteração foi ignorada pelo autor do projeto.
- ¹⁴ "Escarização" não se confunde necessariamente com "educação". Enquanto a "educação" se apresenta, em linhas muito gerais, como um fenômeno presente em todas as sociedades humanas por meio da transmissão e da troca de saberes entre gerações, a "escolarização" é uma invenção relativamente recente da modernidade ocidental. Dentro desse quadro, a partir do século XVIII e, principalmente, ao longo do século XIX, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado para a educação, dentro de uma lógica civilizatória que visava consolidar as nacionalidades na Europa e nas Américas, preferencialmente sob a égide da ação estatal. Ver

- Cynthia Greive Veiga, "A escolarização como projeto de civilização", em *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, pp. 90-103, set./dez. 2002.
- ¹⁵ Elida Oliveira, "Projeto de lei que pretende regulamentar a educação domiciliar no Brasil prevê provas anuais e cadastro no MEC", em *G1*, 11 abr. de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/11/governo-divulga-projeto-de-lei-que-pretende-regulamentar-a-educacao-domiciliar-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- ¹⁶ Anterior a Comenius, Carlota Boto destaca o pensamento do filósofo Juan Luis Vives (1492-1540), nascido em Valência (atual Espanha), que refletiu sobre a importância da instrução coletiva na instituição escolar. Cf. Carlota Boto, *A liturgia escolar na Idade Moderna*, Campinas, Papyrus, 2017.
- ¹⁷ Sobre o tema, ver meu artigo: Maria Ligia Coelho Prado, "Simón Rodríguez: mestre das primeiras letras e as ideias sem fronteiras", em Marcos Cezar Freitas e Moyses Kuhlmann Jr. (orgs.), *Os intelectuais na história da infância*, São Paulo, Cortez, 2002.
- ¹⁸ Guy Vincent, Bernard Labire e Daniel Thin, "Sobre a história e a teoria da forma escolar", em *Educação em Revista – Dossiê: Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 33, p. 15, jun. 2001.
- ¹⁹ Carlota Boto, *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, São Paulo, Editora da Unesp, 2010.
- ²⁰ O documento tinha como título: *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*.
- ²¹ Em outras partes da América espanhola, também existiram propostas de organização de escolas de primeiras letras para todos. No México, por exemplo, José Maria Herrera apresentou, em 1786, um projeto para estabelecer escolas gratuitas para todos. As escolas deveriam ser abertas junto aos conventos para ensinar a doutrina cristã, mas também a ler e escrever.