

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marco Antônio Delmondes Kumaira

PELO DIREITO INDIVIDUAL À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.

Belo Horizonte

2020

Marco Antônio Delmondes Kumaira

PELO DIREITO INDIVIDUAL À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro A. C. Zanardi

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

K96p Kumaira, Marco Antônio Delmondes
Pelo direito individual à educação emancipadora / Marco Antônio
Delmondes Kumaira. Belo Horizonte, 2020.
125 f.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Brasil. [Constituição (1988)]. 2. Educação - Aspectos políticos - Brasil. 3.
Educação e Estado - Brasil. 4. Direitos fundamentais. 5. Direito à educação. 6.
Ideologia. 7. Educação - Filosofia. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa. II.
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.014

Marco Antônio Delmondes Kumaira

PELO DIREITO INDIVIDUAL À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Prof. Dr. Teodoro A. C. Zanardi - PUC Minas (Orientador)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury - PUC Minas

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira - PUC Minas

Prof. Dr. José Luiz Quadros de Magalhães - UFMG

Prof. Dr. Ivan Guimarães Pompeu - UNA

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2020.

Ao meu Pai, Carim Said Kumaira (*in memoriam*), que me deixou de legado a importância da educaçãõ.

AGRADECIMENTOS

Uma caminhada implica a demarcação de tempo e espaço. A minha caminhada no doutorado em Educação da PUC Minas iniciou-se em dezembro de 2014, no processo de seleção. Mas para chegar em dezembro de 2014, outros caminhos foram percorridos, sem os quais não teria logrado êxito nessa empreitada.

Ao olhar para esses caminhos percorridos, fico feliz em perceber que não caminhei sozinho. Sempre tive um ombro para chorar, uma mão estendida para me ajudar a levantar e um colo para me aconchegar.

O primeiro caminho que percorri foi a partir dos braços de minha mãe. D. Damares! Mulher de fibra e devota à família. Sem ela, certamente, não teria percorrido os outros caminhos com tanta certeza de que haveria sempre um lugar seguro para voltar. Ao seu lado, meu Pai, Dr Carim (*In memoriam*). Homem de poucas palavras! Mas, desde que nos deixou, na sua falta percebi o quanto era presente! Sua crença nos benefícios da educação são marcas indeléveis que carrego e repasso para meus filhos.

Nos caminhos da família ando com Karim, Kléber e Marcelo. Meus irmãos, que me fazem perceber o quanto as diferenças educam e nos fazem crescer na nossa humanidade.

Ao sair de Teófilo Otoni, aos 16 anos, para estudar em Belo Horizonte, não poderia imaginar que ganharia dois pais: Tio Bôsko e Seu Edmundo (*In memoriam*). A vocês minha eterna gratidão!

Em Belo Horizonte encontrei Marcella, com quem há 22 anos aprendo a ser humano. A reconhecer a infinitude do aprender a viver a dois. A amar e ser amado, apesar de todos os nossos defeitos e graças às nossas inúmeras virtudes! Somos iguais e diferentes! Somos um e dois! Somos humanos na nossa relação! Te amo!

Do caminho com Marcella surgiram dois danados que me fazem pensar todo dia como amar dói no peito! Miguel e Matheus, meus amados filhos, como é bom saber que meu centro não é mais meu umbigo, mas vocês! Amor eu sinto pelos outros, por vocês eu tenho asfixia! Falta de ar de pensar o tanto que os amo, em uma imensidão que não há como mensurar!

A caminhada, felizmente, implica em andar com outras pessoas, a quem o agradecimento é o mínimo que posso fazer. À Elaine, minha cunhada/irmã. A Cimon, Geraldo e Infiltrados, amigos para toda hora.

Ao meu orientador e amigo, Teodoro Zanardi, que não desistiu de mim, nem mesmo quando até eu já tinha desistido. Obrigado Téó, esse momento é graças a você, que desde o processo seletivo não me deixou caminhar sozinho, sempre com uma mão amiga para me

levantar dos tombos dessa nossa jornada!

Aos professores, colegas e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas que me auxiliaram durante o período de elaboração de minha tese. Tenham consigo o meu fraterno abraço.

A todos que, durante esses 42 anos de caminhada, por diversas rotas, seja nas faculdades, nos tribunais, no escritório, nos churrascos, nas viagens, na minha vida, estiveram comigo, meu muito obrigado, pois são das nossas relações que surgiram as experiências que me possibilitaram escrever esta tese!

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 1996, p. 41)

RESUMO

Esta tese realizou um estudo a partir de minha angústia com os caminhos escolhidos pela sociedade brasileira na última década. As relações entre sujeitos na sociedade passaram a ser objeto de ferozes discussões sobre questões políticas que acabaram desaguando no campo educacional. A questão da ideologia de direita e esquerda foi levada para o campo educacional de tal sorte que a docência passou a ser tratada como crime. Tal percepção resultou da disseminação dos ideários do Movimento Escola Sem Partido, que instaurou na sociedade uma discussão acerca de se ter uma Escola Sem Partido, visto que, na sua concepção, as escolas atuais estão sob o crivo da hegemonia da ideologia de esquerda, que, por sua vez, atenta contra a família e os bons costumes. Em razão disso, torna-se necessário testificar os argumentos do referido movimento, sob a perspectiva de uma educação emancipadora, o que se propôs no presente trabalho. A fim de se contrapor à proposta educacional do Movimento Escola Sem Partido, o trabalho propõe a inclusão na Constituição da República de 1988, o direito individual à educação emancipadora, que se dará a partir de escolhas de conhecimento que levem à autonomia do educando, para que o mesmo se liberte das amarras de uma educação heterônoma e desumana. Se propõe, assim, uma educação humanizadora, que liberte o educando da falsa consciência que a educação defendida pelo Movimento Escola Sem Partido propõe como política educacional. Para tanto, foram abordados, primeiramente, termos inerentes à discussão posta pelo Movimento Escola Sem Partido, notadamente escola, educação e currículo, bem como acerca de uma educação humanizadora. Em seguida, foi feita uma análise do direito à educação no direito interno e nos principais instrumentos do direito internacional. Depois, abordaram-se as propostas do aludido movimento, sob a perspectiva de sua ideologia de direita e da busca de sua hegemonia. Por fim, foi apresentada a proposta de uma educação emancipadora, por meio de uma educação que leve à autonomia do educando, permitindo ao mesmo se libertar das amarras de uma educação heterônoma. Nessa quadra, foram propostas algumas alterações legislativas necessárias para a efetivação da educação humanizadora, que respeite o direito individual do educando de se emancipar.

Palavras-chave: Educação. Ideologia. Escola Sem Partido. Educação emancipadora. Direito individual fundamental.

ABSTRACT

This thesis carried out a study based on my anguish with the paths chosen by Brazilian society in the last decade. Relationships between subjects in society became the subject of fierce discussions on political issues that ended up flowing into the educational field. The question of right and left ideology was taken to the educational field in such a way that teaching started to be treated as a crime. This perception resulted from the dissemination of the ideas of the School Without Party Movement, which established in society a discussion about having a School Without Party, since, in its conception, the current schools are under the sieve of the hegemony of the left ideology, which, in turn, is against the family and good morals. As a result, it is necessary to testify the arguments of the referred movement, from the perspective of an emancipatory education, which was proposed in the present work. In order to oppose the educational proposal of the Escola Sem Partido Movement, the work proposes the inclusion in the Constitution of the Republic of 1988, the individual right to emancipatory education, which will be based on choices of knowledge that lead to the autonomy of the student, to let it be freed from the bonds of heteronomous and inhuman education. Thus, a humanizing education is proposed, which frees the student from the false awareness that the education defended by the Escola Sem Partido Movement proposes as an educational policy. For this purpose, firstly, terms inherent to the discussion posed by the Escola Sem Partido Movement were discussed, notably school, education and curriculum, as well as about a humanizing education. Then, an analysis was made of the right to education in domestic law and in the main instruments of international law. Then, the proposals of the mentioned movement were approached, from the perspective of its right-wing ideology and the search for its hegemony. Finally, the proposal for an emancipatory education was presented, through an education that leads to the autonomy of the student, allowing him to free himself from the bonds of a heteronomous education. In this block, some necessary legislative changes were proposed for the realization of humanizing education, which respects the individual right of the student to emancipate.

Keyword: Education. Ideology. Escola Sem Partido. Emancipatory education. Fundamental Individual Right.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – Artigo

ADC – Ação Declaratória de Constitucionalidade

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EUA - Estados Unidos da América

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MESP – Movimento Escola Sem Partido

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E SEU PAPEL EMANCIPADOR	17
2.1 Conceito de Educação	18
2.2 Compreendendo a função da escola	21
2.3 Currículo e o que ensinar	25
2.4 Os educandos e o processo de humanização	29
3 DIREITO À EDUCAÇÃO	36
3.1 Direito à Educação e o Brasil	38
3.2. Direito à Educação em pactos internacionais assinados pelo Brasil	54
4 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL E SUA DEFESA POR UMA EDUCAÇÃO HETERÔNOMA À DIREITA	58
4.1 Ideologia e hegemonia: nosso ponto de partida.....	59
4.2 A proposta educacional do Movimento Escola Sem Partido	66
5. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: A GARANTIA CONSTITUCIONAL INDIVIDUAL COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA LIBERDADE DO EDUCANDO	86
5.1 Direito Individual à uma educação emancipadora para autonomia do educando	93
6 CONCLUSÃO.....	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXO 1.....	119

1 INTRODUÇÃO

O mundo atual passa por uma crise de identidade, com o novo assento na dicotomia “nós contra eles”, tão comum na história da humanidade. Em tempos mais recentes, cite-se como exemplo a Guerra Fria, em que EUA (Estados Unidos da América) e URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) travaram um embate por mais de quatro décadas, sobretudo em busca de uma hegemonia sobre o mundo, em várias áreas, como econômica, ideológica, política e militar, que se findou no final da década de oitenta, com a simbólica queda do muro de Berlim.

A moderna versão do “nós contra eles” tem várias tonalidades, mas em sua maioria é fruto de busca por espaços de poder na sociedade, visando ao domínio e, por que não dizer, à colonização da parcela sucumbente nessa luta.

A partir dessa perspectiva, o mundo ocidental depara-se com uma nova onda de extremistas em vários países, com destaque para a ascensão de Donald Trump à Presidência dos EUA, em 2016, com forte discurso nacionalista e de ódio aos imigrantes, especialmente árabes e latinos. Assim, fica patente o embate pela difusão de uma percepção de mundo conservadora e parcial.

Na área da educação, os reflexos da atual versão “nós contra eles” têm sua ênfase no campo da ideologia, ressuscitando o discurso falacioso de defesa da família em contraponto ao multiculturalismo, fazendo, ainda, renascer a secular briga entre o que o senso comum parece entender como uma direita conservadora, composta por “homens de bem”, e uma esquerda liberal, formada por “pessoas promíscuas”. É necessário pontuar que a ideologia não é um problema em si, mas que temos de ter consciência de parcialidade e de quais são as intenções dos grupos sociais quando pretendem tornar dominante a sua ideologia em um determinado território e tempo.

Diante desse contexto, o Brasil, sobretudo a partir de 2013 – ano em que foram registradas manifestações de milhares de pessoas nas ruas e avenidas de várias cidades do país, a pretexto de demonstrar insatisfação, principalmente, com a classe política –, iniciou uma jornada de ódio que desaguou na eleição, em 2018, do presidente Jair Bolsonaro¹.

¹ Jair Messias Bolsonaro, até então um Deputado Federal sem relevância no Congresso Nacional, em que pese suas sete legislaturas seguidas pelo Estado do Rio de Janeiro, sendo a primeira delas em 1990, representa a extrema direita do país, com posições políticas contrárias aos direitos das minorias, defesa do porte de arma e da Ditadura de 1964, ingerência da religião nas políticas públicas, dentre outras posições inerentes ao espectro político que representa.

Em razão da baixa escolaridade dos brasileiros, conforme dados do IBGE², deparamo-nos com uma sociedade que não tem o senso crítico como seu destaque, o que a leva facilmente a aceitar, passivamente, a escolha de que o mundo é dividido em “nós” contra “eles”, onde de um lado estão aqueles que se intitulam defensores da família tradicional e dos “bons costumes”, em luta contra, do outro lado, os que são estereotipados como “contrários à família e a Deus” – quando, na verdade, a discussão é muito mais complexa do que essa simples divisão maniqueísta.

A fragilidade da sociedade brasileira pós-manifestações de 2013 foi percebida pelos setores neoliberais, neoconservadores e extremistas religiosos, que se uniram em vários campos da sociedade e tornaram o terreno fértil para que se perpetrasse um duro golpe contra a educação, notadamente contra a produção de conhecimento.

A minha própria experiência de professor universitário levou-me a testemunhar as angústias das salas de professores e salas de aula no período atual, em que a liberdade de cátedra está ameaçada pela constante polarização da sociedade.

As Instituições de Ensino Privadas se valem de sua condição de empregador para imporem sua cartilha, eliminando aqueles que se posicionam contrários à sua escolha político-educacional, ou seja, para manter o emprego, os professores devem se silenciar, mesmo diante de uma escolha pedagógica não emancipadora. Nas Instituições de Ensino Público, as ameaças se dão com os cortes nas verbas públicas para fomento de pesquisas e até mesmo manutenção do orçamento para as despesas básicas.

Nesse contexto que ganha projeção nacional o Movimento Escola Sem Partido, que propaga uma cruzada contra as escolhas do conhecimento que vão de encontro com sua ideologia conservadora de extrema direita.

Em verdade, percebi, em razão de minhas próprias experiências, como acima dito, que há disputas na educação contemporânea. O Brasil vê-se diante do debate imposto pelas forças de extrema direita que ascenderam ao poder, que objetivam estabelecer uma suposta “Escola Sem Partido”, com o falacioso discurso de consagrar a família tradicional, mas explicitamente pautada nos dogmas religiosos e ideologizados, a fim de que estes sejam as escolhas curriculares que influenciarão o centro da organização da sociedade.

² No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 46,7%, em 2017, para 47,4%, em 2018. Também em 2018, 48,1% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 16,5%, o superior completo. (IBGE, 2019).

Na Constituição da República de 1988, o direito pátrio traz à baila, no art. 6º., o direito à educação como direito social. Por sua vez, o art. 206 da referida Constituição trata dos princípios que regem a educação no país, espelhando referências do direito internacional, como a Declaração Internacional dos Direitos da Humanidade, emitida pela Organização das Nações Unidas, em 1948, mas o legislador constituinte optou por tratá-los no título VIII, da ordem social, ou seja, como “Política de Estado” e não como um direito individual a ser assegurado ao educando (BRASIL, 1988).

Logo, pela topografia do texto constitucional vigente, o direito à educação, orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, como promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, é tratado como política pública e não como garantia fundamental do educando.

Em razão dessa topografia constitucional, há discussões acerca de sua proteção no âmbito da hermenêutica constitucional, com embates no campo legislativo infraconstitucional, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

Essa questão, a meu ver, se dá porque o direito à educação é tratado como política pública, levando à subjetividade do agente público de plantão no atendimento aos anseios de uma instrução adequada, tal qual estabelecida pelos princípios elencados no art. 206 da Constituição de 1988.

Em razão disso, os espaços de discricionariedade para atuação dos agentes públicos, seja do Executivo, do Legislativo ou do Judiciário, no campo da educação, levam a situações controvertidas, pois permitem uma hermenêutica da norma de acordo com os olhos de quem a lê, sob a justificativa de que se trata de política pública, o que possibilita, no caso concreto, se retirar a eficácia da norma constitucional principiológica.

Desta feita, o que se objetiva no presente trabalho é buscar, por meio da inclusão na Constituição de 1988, o direito individual à educação emancipadora, como contraponto ao Movimento Escola Sem Partido.

A educação emancipadora se dará a partir de escolhas de conhecimento que levem à autonomia do educando, para que este se liberte das amarras de uma educação heterônoma e desumana. Propõe-se uma educação humanizadora, que liberte o educando da falsa consciência que a educação defendida pelo Movimento Escola Sem Partido apresenta como política educacional.

Assim, o problema se dá a partir da percepção de que a proposta do Movimento Escola Sem Partido foi escolhida pela aliança conservadora como referencial para a educação, ao passo

que a educação por eles defendida é voltada para a manutenção da proposta pedagógica heterônoma.

Diante desse problema, a pergunta que se faz é: O direito à educação nos moldes positivados pelo art. 6º. da Constituição Federal de 1988 garante uma educação emancipadora? Ainda, há como se contrapor ao projeto de educação heterônoma proposto pelo Movimento Escola Sem Partido?

Assim, a proposta da presente tese ocorrerá em duas frentes: primeiro, em nova topografia do texto constitucional, deixando expressos, no Título II da Constituição de 1988, os princípios educacionais tratados no art. 206 da Constituição de 1988, tornando, assim, um direito fundamental dos educandos o respeito aos princípios da educação.

A questão espacial da previsão do direito à educação emancipadora, trasladando da “Ordem Social” para “Os Direitos e Garantias Fundamentais”, está em consonância com a Declaração Internacional dos Direitos Humanos de 1948, e afasta a ideia de que, ao ser a educação tratada como política pública, está no campo da discricionariedade dos governos de plantão ofertá-la, nos moldes previstos no art. 206 da Constituição de 1988.

Um incômodo que nos levou a essa necessidade de abordagem da hermenêutica jurídica constitucional foi o recente julgamento sobre a “obrigatoriedade” do cumprimento da execução da pena de restritiva de liberdade a partir da condenação em segundo grau de jurisdição por órgão colegiado (STF, 2019).

Mas o que esse tema tem a ver com o direito à educação emancipadora?

Ora, a inconstitucionalidade da execução provisória da sentença condenatória só foi afastada em razão de o art. 5º, LVII, da Constituição da República Federativa do Brasil, ter expressamente garantido que “ninguém será considerado culpado até trânsito em julgado de sentença penal condenatória”.

A garantia constitucional, por estar expressamente consignada no Título II (dos direitos e garantias fundamentais), Capítulo I (dos direitos e deveres individuais e coletivos), no art. 5º, foi respeitada pelo Supremo Tribunal Federal – ainda assim pelo placar de 6 a 5³. Obviamente, por ser expresso, seria inconstitucional entendimento contrário. Mas vivemos em tempos em que dizer o óbvio se tornou necessário.

³ O STF, por maioria, nos termos e limites dos votos proferidos, julgou procedente a ação para assentar a constitucionalidade do art. 283 do Código de Processo Penal, na redação dada pela Lei nº 12.403, de 4 de maio de 2011, em que se exige, salvo as demais hipóteses previstas no citado artigo, o trânsito em julgado de sentença condenatória para se expedir mandado de prisão em desfavor do condenado, vencidos o Ministro Edson Fachin, que julgava improcedente a ação, e os Ministros Alexandre de Moraes, Roberto Barroso, Luiz Fux e Cármen Lúcia, que a julgavam parcialmente procedente para dar interpretação conforme. Presidência do Ministro Dias Toffoli. Plenário, 07.11.2019.

Além da nova topografia dos princípios educacionais previstos no art. 206 da Constituição de 1988, o presente trabalho propõe que o direito à educação tenha uma dupla natureza: uma de direito público subjetivo e outra de direito individual privado.

Assim, sendo um direito público subjetivo, o Estado tem o dever de prestar o serviço educação, ao passo que sendo um direito individual privado, em razão da nova topografia dos princípios educacionais, o educando tem o direito de se defender do Estado e de sua família, quando estes optarem por uma educação heterônoma, não emancipadora, pois a mesma não lhe permitiria o pleno exercício de sua liberdade.

A partir dessa problematização e com foco na reafirmação do direito a uma educação emancipadora para que se tenha a autonomia do educando, bem como sua liberdade e, por isso, sua humanização, a tese se desenvolverá por meio de uma pesquisa explicativa, pela qual se buscará elaborar uma teoria acerca do direito fundamental à educação emancipadora, que libertará o educando das amarras da falsa consciência impingida pela ideologia dominante. Para dar cabo a esse intento, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, que se desenvolverá pelo método hipotético-dedutivo.

Buscar-se-á, assim, em razão do método escolhido, demonstrar que o Movimento Escola Sem Partido defende uma educação heterônoma (fato), com identificação do problema dessa escolha, bem como suscitar a hipótese para responder a esse problema, qual seja, a defesa do direito individual à educação emancipadora, que, ao final, levará à proposta de inserção na Constituição de 1988, do direito individual fundamental à educação emancipadora.

A proposta para desenvolvimento do trabalho sustenta-se em quatro momentos. O primeiro tratará de apontamentos acerca de educação, escola e currículo, com apresentação de uma educação autônoma e humanizante.

No segundo momento, serão feitos apontamentos acerca do direito à educação no âmbito nacional e internacional. No terceiro momento será analisada a proposta do “Movimento Escola Sem Partido”, sob a perspectiva de ideologia e hegemonia, bem como a partir de uma educação emancipadora.

No último momento será apresentada a tese para se alçar o direito à educação como direito fundamental do indivíduo, assegurando expressamente na Constituição o direito à educação libertadora, a fim de se proteger as escolhas do conhecimento curricular de eventuais alternâncias de poder com viés autoritário, bem como escolhas familiares dogmatizadas.

Buscar-se-á, assim, a defesa de uma educação que, como direito fundamental, respeite o sujeito, a partir de seu direito e garantia individual; e que vise a sua conscientização e

libertação, pois a transformação da sociedade só é possível através de uma educação que permita aos sujeitos reconhecerem-se como agentes transformadores.

Por fim, cabe frisar que as construções, conceitos e soluções desenvolvidos não se esgotam em si mesmos, conforme ensinamentos de Freire (2011). O presente estudo não objetivou engessar a elaboração do tema proposto, de modo que o aprofundamento e continuidade na pesquisa sobre o objeto aqui perquirido contribuirão para a concretização da melhoria de vida do educando e sua conseqüente humanização.

2 EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E SEU PAPEL EMANCIPADOR

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2014, p. 41).

O estudo da educação, ao longo dos séculos, demonstra que a mesma, primordialmente, se preocupou em expandir conhecimentos existentes, ora solidificando o *status quo* da sociedade vigente, ora construindo novos paradigmas e formas de sociabilidades.

O potencial de transformação da educação como fomentador de eliminação de desigualdades foi constantemente território de disputas por instituições sociais, tais como Estado, Família e Religião, exemplos de formas tradicionais de opressão⁴⁵. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que se aumentava a preocupação com a inclusão da educação no debate social, constata-se uma exclusão de indivíduos da participação dos processos sociais.

É importante ressaltar que a educação, especialmente a escolarizada, tem vínculo estreito com o poder hegemônico, sendo que tal aspecto pode ser explicado pelos escritos de Marx e Engels (2007, p. 47), quando afirmam que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”.

Como se viu outrora, o presente trabalho tem como alicerce a correlação entre Educação e Direito. A importância dessa relação é descrita por Walsh (2009, p. 165), nos seguintes termos:

Direito e educação são os campos institucionalizados que, talvez mais do que qualquer outro, atenderam às necessidades e desenhos normativos e uniformizadores, primeiro da Colônia e depois do Estado, "a nação" e o projeto nacional. Portanto, seu desenvolvimento e controle sempre permaneceram nas mãos das elites e de seus colaboradores, beneficiando seus interesses, que nada mais eram do que defender e fortalecer o capitalismo emergente, como elo constitutivo da colonialidade do poder.⁶ (Tradução livre).

⁴ Clermont Gauthier e Maurice Tardif organizaram *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (2013). A leitura permite a análise das influências das formas tradicionais de opressão no âmbito da educação por meio de textos dos próprios organizadores e de diversos autores de renome internacional, como WESTBROOK, MARTINEAU, RÖHRS, SIMARD, dentre outros.

⁵ A partir de Apple (2003, p. 13), pode-se reconfigurar esses atores para a atualidade como sendo neoliberais (comprometidos com o mercado e com uma falsa liberdade individual), neoconservadores (defendem retorno à disciplina e ao saber tradicional) e populistas autoritários (fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que defendem seu Deus em todas as instituições).

⁶ “El derecho y la educación son los campos institucionalizados que, tal vez más que cualquier otro, han servido a las necesidades y designios reguladores y uniformadores primero de la Colonia y luego del Estado, “la nación” y

Tem-se, assim, que por meio da Educação e do Direito, as formas tradicionais de opressão buscam manter a hegemonia de seus ideais, de tal sorte a fomentar uma sociedade fechada. Nesse aspecto, cabe destacar, conforme Apple (2008, p. 39), que

[...] a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendida em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”.

Com essas premissas, é necessário se perguntar: o que é educação? Para quem é a educação? E o que ensinar? Tais apontamentos são imprescindíveis para se analisar de forma adequada a proposta do presente trabalho, no sentido de se defender o conhecimento a partir do direito fundamental à educação emancipadora como garantia constitucional individual, em contraponto à proposta do Movimento Escola Sem Partido.

2.1 Conceito de Educação

O ato de educar não é exclusividade do espaço escolar. Desde o nascimento, o primeiro ambiente educacional do educando é a família, *locus* inaugural para transmitir valores ao indivíduo.

Além da escola e da família, no percurso educacional do educando, outras relações sociais atuarão, simultaneamente, na sua formação, tais como: no exercício de sua profissão de fé; no local de trabalho; e nos seus grupos de amizade, entre outros grupos sociais de seu cotidiano.

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico. (DAYRELL, 1996, p. 2).

el proyecto nacional. Por ello su desarrollo y control siempre han permanecido en las manos de las élites y sus colaboradores, beneficiando sus intereses, que no fueron otros que los de defender y afianzar el emergente capitalismo, como vínculo constitutivo de la colonialidad del poder”.

Nesse sentido, “é importante perceber que a educação é parte da sociedade. Ela não é algo estranho, algo que fica de fora. De fato, ela é um conjunto primordial de instituições e um conjunto primordial de relações sociais e pessoais”. (APPLE, 2017, p. 39-40).

Em razão de se tratar de relações pessoais e sociais, que acontecem por intermédio de instituições, é necessário saber “o que é educação”.

Abbagnano (2007) entende que a educação se configura, em sua essência, como um caminho para remoção dos obstáculos que impedem o desenvolvimento, bem como de promoção das potencialidades de cada pessoa. Contudo, a educação pode ser distinguida de duas formas fundamentais:

1^a. a que simplesmente se propõe a transmitir as técnicas de trabalho e de comportamento que já estão em poder do grupo social e garantir sua relativa imutabilidade; a 2^a. a que, através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas. (ABBAGNANO, 2007, p. 358).

A educação, como abordada por Abbagnano, traz à baila a educação heterônoma, que se enquadra na teoria do currículo tradicional, que será mais adiante tratada.

Não se presta à emancipação do sujeito, mas sim à manutenção de uma sociedade fechada. Em verdade, envolve uma educação bancária, na concepção de Freire (2014), visto que há apenas uma transmissão de técnicas por meio dos mestres, que fazem do educando um mero depósito de suas ideias.

Sob esse prisma, o papel da educação é a construção da humanidade do educando, que não nasce homem racional, mas se faz, por meio dos conhecimentos que adquire no processo de aprendizagem, que o afasta de seu senso animal puro. Conforme Brayner (2015, p. 23):

Toda educação é, antes de qualquer coisa, um projeto de subjetivação que nos permite adquirir uma característica particular (individualização) no interior de uma rede ampla e complexa de significados, normas e relações (socialização). Sem isso, nós estaríamos condenados a uma espécie de retorno à Natureza e à condição animal.

Logo, a educação tem como objetivo situar o sujeito no universo humano, a fim de que ele obtenha as respostas, que Brayner (2015, p. 22) defende como fundamentais, às seguintes perguntas:

- a) Quem eu *sou*? (nossa identidade psíquica, emocional, afetiva, étnica, sexual, profissional, etc.);
- b) Como posso *conhecer* o mundo em que vivo para me conduzir nele? (nossa identidade cognitiva);
- c) Como devo me *relacionar* com os outros? (nossa identidade moral).

A concepção de que a educação é voltada para a formação do homem está presente há tempos na literatura educacional, mas inevitavelmente, em razão dos grupos hegemônicos optarem por uma educação heterônoma, as escolhas do conhecimento escolar não passam por uma educação emancipadora, que humanize o educando.

Comênio (2015) já indicava, em seu conceito de educação, a necessidade de se ter uma educação verdadeira, em que o homem não se deixe guiar pelos outros:

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda, reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade. Quanto à solidez da moral e da piedade, deve dizer-se o mesmo. (COMÊNIO, 2015, p. 164).

Em que pese os escritos de Comênio datarem dos idos do século XVII, percebe-se que a educação para o autor é algo libertador, ainda que sua matriz seja de uma educação heterônoma, haja vista a marcante influência da religião em suas escolhas pedagógicas.

A educação como humanização do educando está umbilicalmente atrelada às escolhas de conhecimento escolar e, conseqüentemente, à forma de se pensar a educação. Como assinala Coêlho (2012a, p. 27):

Pressupõe, a educação, não como treinamento para o trabalho, o sucesso nos negócios e na vida, mas que *forme* o ser humano, ensinando-o a *pensar* as ideias, a prática, a vida coletiva e pessoal, a reconhecer e afirmar a preeminência da realização da sociedade justa e excelente sobre os interesses das partes, dos indivíduos e grupos.

Dessa forma, ao longo deste trabalho, educação será considerada sob a perspectiva de Brayner (2015, p. 23), ou seja, de que é “um projeto de subjetivação que nos permite adquirir uma característica particular (individualização) no interior de uma rede ampla e complexa de significados, normas e relações (socialização)”.

Nesse aspecto, para se alcançar esse objetivo, não se pode ter a educação a partir de uma concepção de mundo dada, com apoio em concepções fechadas e estagnadas repassadas pela família e pela religião, como proposto em Comênio (2015). A educação, em Comênio, domestica o educando, pois prescreve os saberes para que este se enquadre ao mundo que lhe foi previamente dado pelo educador.

A educação não deve ser uma herança a partir de uma “narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (FREIRE, 2014, p. 79), mas sim uma construção conjunta de saberes

entre educador e educando, a partir das experiências de ambos, num processo de humanização recíproca.

Lado outro, ao se analisar o conceito de educação, o mesmo não pode ser visto como ato isolado, notadamente porque envolve outras categorias, que auxiliarão nas respostas outrora formuladas, quais sejam: “para quem é a educação?” e “o que ensinar?”

Surge, em razão dessas aporias no conceito de educação, a necessidade de complementação por meio do conceito de escola, a fim de que obtenhamos a resposta de “para quem é a educação”, bem como o conceito de currículo, para responder à pergunta “o que ensinar”. Com ditas respostas, se estabelecerão os parâmetros a serem adotados ao longo deste trabalho, sobretudo para subsidiar as hipóteses formuladas na parte introdutória, quanto à análise e à superação das propostas do Movimento Escola Sem Partido.

2.2 Compreendendo a função da escola

Como visto no tópico anterior, há um espectro de atores no campo educacional, como família, religião, trabalho, amigos, escola e outras relações sociais das quais faz parte o educando.

O objetivo do presente trabalho tem como corte no campo educacional a escola e os conhecimentos escolhidos a fim de que se alcance uma educação emancipadora.

Nessa quadra, é fato que a educação é mais antiga do que a escola. Fernandes (2012) bem pontua que a educação é a origem e o princípio da escola:

Por isso, por muito tempo, enquanto a educação vigorava com toda a sua potência criadora, não havia escola: não podia, nem precisava haver; apenas havia comunidades de vida que cuidavam da educação. Somente quando a educação promoveu a aculturação de tudo o que é humano, perdendo cadência na sua potência criadora, e a cultura precisou expandir sobre a face da terra a obra da educação, divulgando-a e transmitindo-a, é que pôde e precisou haver escola. (FERNANDES, 2012, p. 33-34).

O embrião da escola, na forma que temos atualmente, remonta à Idade Média. Enquanto na antiguidade a educação cabia aos mestres, com conteúdo heterogêneo, em espaços diversos e por vezes abertos, na Idade Média coube à Igreja sistematizar o ensino, com conteúdo homogêneo, em espaços físicos pré-determinados.

Gauthier (2013) elucida a importância da Igreja na Idade Média para transmissão dos aprendizados greco-romanos, repassados ao longo dos anos, pois era a única força organizada

que se manteve depois da decadência da sociedade romana – sobretudo porque, no final do século V e começo do século VI, a maioria das pessoas sequer sabia escrever.

Com a preponderância da Igreja na área educacional, foram criados três tipos de escolas: monacais; episcopais e presbiterais, com a substituição da escola clássica pelas as escolas cristãs.

As escolas monacais surgiram no século VI e tiveram São Bento como “garoto propaganda”, o que levou os monges beneditinos (Ordem criada por São Bento) a serem seus grandes mestres. Seus estudos se baseavam nas letras gregas e romanas, perpetuadas por meio dos manuscritos e das crônicas dos monges.

Lado outro, a fim de educar os próprios atores principais da Igreja (clero), foi necessária a criação da escola episcopal, que preparava a nova geração de religiosos, a partir da leitura das escrituras. Tal fato procedeu-se contemporaneamente, no século VI, às escolas monacais.

Já em 529, por decisão do Concílio de Vaison II, conforme dá conta Gauthier (2013), a Igreja estabelece que todos os párocos das regiões rurais deveriam instruir cristãmente os rapazes, para lhes ensinar as escrituras, preparando, desta feita, a nova geração de religiosos. São as chamadas escolas presbiterais.

Coube, assim, aos eclesiásticos, a guinada na instrução ocidental, por meio da conciliação da fé cristã e do pensamento racional, o que inclusive levou ao termo escolástica para esse método de ensino.

Expoente no campo educacional desde a sua época, contemporâneo das mudanças implementadas pela escolástica, diz Comênio (2015, p. 155), bispo protestante da Igreja Morávia, fundador da Didática Moderna:

Chamo escola perfeitamente correspondente a seu fim aquela que é uma verdadeira *oficina de homens*, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas (como diz o *Livro da Sabedoria*, 7, 21), as almas e as inclinações da alma sejam dirigidas para a harmonia universal das virtudes, e os corações sejam trespassados e inebriados de amores divinos, de tal maneira que, já na terra, se habituem a viver uma vida celeste todos aqueles que, para se embeberem de verdadeira sabedoria, são enviados às escolas cristãs. Numa palavra: onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos (<<*ubi Omnes, Omnia, Omnino, doceantur*>>).

Denota-se, assim, que a partir da Idade Média a escola se tornou o *locus* em que se dá a instrução dos indivíduos, por meio de professores, solidificando-se, dessa forma, a dicotomia professor/aluno (docente/discente) no campo educacional.

O conhecimento a ser ministrado nessa época estava ligado às escolhas da Igreja e do governante, com alto grau ideológico, mas com diferentes práticas pedagógicas, pois enquanto

a elite estudava a fé e a razão, por meio de enciclopédias e Escrituras, o povo recebia a educação por meio dos costumes, com os ensinamentos sob a perspectiva de pecado e remorso (CAMBI, 1999, p. 148).

Entretanto, as turbulências nas relações sociais que marcaram o século XV, sobretudo pela ascensão da classe burguesa e o deslocamento da população rural para as cidades, aliadas a eventos como a Guerra de Cem Anos (1337-1453), a Peste Negra (a partir de 1348), dentre outros, enfraqueceram o poder e o prestígio da Igreja.

O movimento gerado por essa ruptura na forma de o homem se relacionar, seja consigo, seja com os outros, seja com o meio em que vivia, implicou num momento histórico em que a humanidade passou a contar com importantes descobertas, levando a razão para o centro do conhecimento, com o abandono gradativo da religiosidade.

O Deus da Idade Média, que era único e supremo, fonte de todo o conhecimento, foi substituído por uma visão humana. Surge o Renascimento, período que permeia os séculos XV e XVI, quando o homem passa a perceber que o universo tem dimensões infinitas, ao passo que ele, homem, é finito.

Desta feita, o século XV inaugura uma nova fase na trajetória intelectual que o ser humano vinha trilhando desde a Antiguidade greco-romana. O homem do Renascimento confia na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade.

Essa mudança no modo de ver o mundo e o próprio homem teve uma estreita relação com os avanços da ciência da época e com as descobertas tecnológicas. Assim é que as grandes navegações, a invenção da bússola e, principalmente, a invenção da tipografia por Gutenberg aumentaram a crença nas possibilidades do homem, favorecendo o individualismo, o pioneirismo e a aventura. Hoje, diríamos que beneficiaram o empreendedorismo. Desse modo, era inevitável que surgissem novas concepções de educação e de ensino (PALMA FILHO, 2010. p. 20).

Simard (2013, p. 78) explica que:

A cultura do Renascimento tem seu centro de gravidade no papel que ela atribui à natureza, em geral, e ao ser humano em particular, na busca de valores e modelos de vida. O homem se torna um modelo para si mesmo, o autor de sua própria imagem e criador de um mundo do qual é responsável. Entre o mundo invisível, onde se abriga o Deus todo-poderoso, e o mundo visível das coisas, o homem se descobre capaz de constituir para si uma cultura e de ocupar o seu centro; pelo rápido progresso das ciências e das técnicas, ele toma posse da natureza e aumenta o seu sentimento de poder. Assim sendo, em vez de aderir a modelos supra-humanos ou de imitá-los, trata-se de considerar o homem tal como é, em sua natureza terrestre, como valor e, ao mesmo tempo, fonte de valores.

Do período Renascentista, destacam-se a Reforma de Lutero, a Contrarreforma da Igreja Católica e o Humanismo.

A primeira foi um marco educacional importante e se deu no ano de 1517, quando Martinho Lutero (1483-1546), em 31 de outubro, afixou suas 95 teses na porta do Castelo de Wittenberg, com o claro intento de se rebelar contra a autoridade do Papa Leão X. A ação de Lutero foi o ápice de sua revolta com o papado do Ocidente, envolto com casos de corrupção nas concessões de indulgência, em flagrante comercialização da salvação. (SIMARD, 2013. p. 79).

Denominada de “Reforma”, a proposta de Lutero visou a valorização e a intensificação da relação do homem com Deus, sem a necessidade de intermediários, apenas por meio da leitura e sua interpretação subjetiva como mediação da Palavra Divina. Criou-se, assim, em razão da ruptura com o Papa Leão X, uma nova religião, denominada “Protestantismo”. Por meio da nova religião, o homem obtém a “salvação pessoal agindo com rigor; sua consciência interior lhe dita a boa conduta, aquela que ele deve adotar em todas as circunstâncias da sua vida”. (SIMARD, 2013. p. 79).

Ao eliminar os intermediários entre o homem e Deus, Lutero defendeu uma educação pública, gratuita, de acesso universal. Emerge, assim, o direito à escolarização, com a finalidade de instrução para profissão de fé nos moldes protestantes.

Em resposta a Lutero, a Igreja Católica adotou, a partir de 1545, a Contrarreforma, segundo destaque do período Renascentista, que se deu a partir de posição tomada no Concílio de Trento. Decidiu-se pela criação de várias ordens e congregações religiosas, sendo a que mais se destacou a Companhia de Jesus, visando a pregação religiosa e a educação cristã, com o intuito de manter os fiéis e impedi-los de migrar para o Protestantismo. Dessa época, também, tem-se a criação do Tribunal da Santa Inquisição, para punir os hereges. (SIMARD, 2013. p. 79-80).

O terceiro fator marcante do período do Renascimento europeu foi a tomada de consciência do homem por si mesmo, denominado de Humanismo, o qual fomentava um saber crítico para o próprio conhecimento do homem e da cultura que o cercava, para, ao final, desencadear as potencialidades da condição humana. O ponto inicial desse período se dá com a queda de Constantinopla, em 1453, que leva à fuga dos eruditos gregos para a Itália, implicando, seus conhecimentos, na influência (helenização) da cultura latina e europeia. (SIMARD, 2013. p. 80).

Em razão desses acontecimentos, o direito à escolarização passou a ser questão fulcral para o desenvolvimento dos ideários da época, sendo que a partir do século XVII, como sintetizado por Cambi (1999), passou-se a ter o esboço do sistema escolar moderno:

Nasce, assim, o sistema escolar moderno, embora de modo ainda embrionário e não totalmente desenvolvido nas suas potencialidades; todavia, as características essenciais já estão todas presentes. Já existe articulação entre escola elementar (que inicia os instrumentos básicos da elaboração cultural: o alfabeto e os números), escola média ou secundária (formativa e profissional, ou melhor, formativa ou profissional), a instrução superior ou universitária que abre para as profissões superiores ou liberais. Os diversos graus não têm ainda uma gestão comum, concentrada nas mãos do Estado, mas apresentam sintomas precisos de um processo nessa direção, com a criação de escolas técnicas superiores, como as de artilharia, de engenharia etc. na França. (CAMBI, 1999, p. 305-306).

Depreende-se que a concepção do sistema escolar se dá a partir da escola elementar, bem como que o educando deve ter uma longa caminhada na escola, com progressão em níveis escolares, de forma sucessiva, até alcançar a maturidade social e intelectual necessária para o ingresso no ensino superior.

O direito à escolarização implicou, assim, numa evolução natural para a defesa de acesso à educação. Garantido por meio de leis, o direito à educação tornou-se um valor da sociedade burguesa, que rompia com a sociedade feudal, cuja educação era elitista, como outrora demonstrado.

Exsurge daí a importância da escola, como se extrai de Coêlho (2012b, p. 78), visto que:

Como instituição *sociocultural e educativa*, a escola privilegia a formação, reconhece e afirma a igualdade, a autonomia e a liberdade dos humanos, a existência ética e feliz, a “con-vivência” democrática, a preeminência do todo sobre as partes, da vida em comum e do direito, realidade mais ampla e significativa que a lei e o ordenamento jurídico, sobre o privado e os interesses.

Lançadas as bases da escola, como instituição sociocultural e educativa para formação da humanidade do homem, a partir da igualdade, da autonomia e da liberdade, passa-se à análise dos conteúdos ministrados nas escolas, ou seja, “o que ensinar”, questão que diz respeito aos currículos escolares.

2.3 Currículo e o que ensinar

Uma pergunta que permeará o debate com o projeto educacional do Movimento Escola Sem Partido é sobre qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas. Essa resposta está ligada, também, ao conceito de currículo escolar.

Como aponta Silva (2011, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

O estudo sistematizado e específico sobre o que ensinar nas escolas já havia sido feito, por exemplo, por Comênio, em sua *Didactica magna* – mas não com utilização do termo “currículo”, e sim como preocupação com a organização da atividade educacional, notadamente por ter o referido autor estabelecido em sua obra um método de ensino universal.

Como campo especializado, o currículo tornou-se objeto de estudo a partir dos anos vinte do século passado, nos EUA, tendo como modelo institucional, nesse momento, a fábrica, pensada a partir da doutrina taylorista.

Silva (2011, p. 12) esclarece que:

Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolaridade, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbit, *The curriculum* (1918). Aqui o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

Os estudos no campo curricular levaram a três teorias de destaque, que devem ser referenciadas para o estudo que se pretende neste trabalho. Exsurtem das aludidas teorias o currículo tradicional; o currículo crítico; e o currículo pós-crítico.

Num primeiro momento, tem-se o estudo acerca do currículo tradicional, cuja característica predominante é a ausência de questionamentos radicais quanto ao sistema educacional existente, bem como às formas dominantes de conhecimento. O conhecimento existente é considerado como dado e, por isso, inquestionável. Pode ser subdividido em três modelos: o currículo clássico; o currículo tecnocrático; e o currículo progressista.

O currículo clássico tem como objeto as “artes liberais”, calcado no *trivium* (gramática, retórica, dialética) e no *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética). É encontrado na Antiguidade Clássica, na Idade Média e no Renascimento (SILVA, 2011, p. 26).

O currículo tecnocrático, defendido por John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, com estudos a partir do início do século XX, tem o sistema educacional como uma indústria, no ideário do primeiro autor. Bobbitt defende a criação de métodos para se alcançar um resultado, como meios de se aferir a sua realização. Nitidamente, a educação deveria ser tratada com base no Taylorismo, dando ao currículo uma natureza mecânica. Já Tyler, em 1949, expande a teoria

de Bobbitt, para incluir a psicologia social e as disciplinas acadêmicas (SILVA, 2011, p. 21-25).

Por sua vez, o currículo progressista encontra referência em John Dewey, em seus escritos a partir de 1902. Dewey entende que o conhecimento se dá a partir da criança, ao passo que esta deve ser estimulada a pensar e a experimentar por si mesma, exigindo, assim, que o aprendizado se dê a partir de problemas reais. Dewey influenciou, no Brasil, o movimento Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que será tratado mais adiante neste trabalho.

Num segundo momento, a partir da década de sessenta do século passado, tem-se o currículo crítico, baseado em concepções marxistas e na Teoria Crítica, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Destacam-se autores como Paulo Freire; Louis Althusser; Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron; Michael Young e Michael Apple, dentre outros (SILVA, 2011, p. 29-81).

A teoria crítica do currículo tem como marca “a desconfiança, o questionamento e a transformação radical”, como diz Silva (2011), que ainda destaca o fato de que “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2011, p. 30)

Assim, essa teoria defende o currículo a partir de uma estrutura crítica que permita uma perspectiva libertadora e crítica em prol das massas populares. Por isso, as práticas curriculares devem ser um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Por fim, num terceiro momento, com ênfase na década de setenta e oitenta do século passado, surgem as teorias pós-críticas do currículo. Estas lastreiam-se em princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais (SILVA, 2011, p. 85-150).

São trazidas para o debate curricular questões étnicas e culturais. O currículo deve tratar de questões como raça, gênero, orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre os indivíduos que convivem em sociedade.

Dessa forma, a teoria pós-crítica do currículo estabelece um combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e a luta por sua inclusão no meio social. Isto porque, na sua ótica, o currículo tradicional age como fomentador dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade.

Posto isso, adotando uma posição pós-estruturalista, a teoria pós-crítica do currículo defende a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro. Tal assertiva perpassa por uma perspectiva histórica, ou seja, está condicionada a diferentes tempos e lugares.

Embora em continuidade com a tradição crítica, as teorias pós-críticas não deixam de questionar algumas de suas premissas. Partilham de uma mesma preocupação com

questões de poder, mas sua concepção é menos estruturalista. Para as teorias pós-críticas, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. Contrariamente às teorias críticas, as teorias pós-críticas do currículo não acreditam que exista um núcleo de *subjetividade* a ser libertado da alienação causada pelo capitalismo.

São as conexões entre significação, identidade e poder que passam, então, a ser enfatizadas. Para as teorias pós-críticas, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de identidade e poder. (SILVA, 2011, p. 1).

Ao fim e ao cabo, o que ensinar vai ser uma escolha a partir da quadra da teoria curricular que sua proposta está engendrada. Tal aspecto está relacionado com sua concepção de “o que é educação”, bem como “para quem é a educação”.

Nessa quadra, o currículo clássico, o currículo tecnocrático e o currículo progressista (teoria tradicional do currículo) são opções de uma educação heterônoma, pela qual não se objetivam, como dito outrora, questionamentos radicais quanto ao sistema educacional existente e as formas dominantes de conhecimento.

A defesa do currículo tradicional é feita por aqueles que enxergam na educação uma forma de manter o *status quo* e a opressão das classes que, naquele momento, não estão no poder.

A estratificação da sociedade é replicada nas escolhas do conhecimento escolar, que uma vez burocratizado não se preocupa com uma educação que humanize o educando.

Educar o indivíduo segundo suas potencialidades tem um tom inocente e plausível; mas, na prática, julgamentos dúbios sobre a capacidade inata das crianças passaram a constituir a base para diversificar o currículo segundo os rumos do destino provável da criança. Dominados pelo critério de utilidade social, tais julgamentos tornavam-se profecias que se realizavam no sentido de que predeterminavam quais os tipos de indivíduos que iriam ocupar certas posições na ordem social. (KLIEBARD, 2011, p. 10).

Ao educar para ocupar sua posição na ordem social, o currículo tradicional opta por não libertar o pensamento do educando, na concepção bancária de Freire (2014, p. 91), pois:

No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo e libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano.

Em razão disso, a escolha dos conhecimentos curriculares deve ser feita a partir da concepção de educação emancipadora, em que o educando se liberte da educação opressora, que lhe destina apenas uma prévia, e por ela estabelecida, posição na ordem social.

Com o balizamento sobre educação, escola e currículo, o próximo passo será a análise do indivíduo que é inserido nessa prática educacional.

2.4 Os educandos e o processo de humanização

O conhecimento escolar é o *locus* adequado para que se dê o processo de humanização do educando, a fim de que ele se liberte das formas tradicionais de opressão a que está submetido em sociedade.

A família e a religião, formas tradicionais de opressão, estão presentes no caminho educacional, mas sua influência não pode impedir que a educação humanize o educando, nem pode prendê-lo em dogmas e valores incompatíveis com uma sociedade democrática e plural.

Em consonância com uma educação humanizadora, o Papa Francisco propôs um encontro mundial, no dia 14 de maio de 2020, que terá como tema “Reconstruir o pacto educativo global”, a partir da premissa de

Primeiro, ter a coragem de colocar no centro a pessoa. Por isso, é preciso assinar um pacto para dar uma alma aos processos educativos formais e informais, que não podem ignorar o facto de que tudo, no mundo, está intimamente conexo e é necessário encontrar – segundo uma sã antropologia – outros modos de compreender a economia, a política, o crescimento e o progresso. Num percurso de ecologia integral, coloca-se no centro o valor próprio de cada criatura, em relação com as pessoas e com a realidade que a rodeia, e propõe-se um estilo de vida que rejeite a cultura do descarté. (PAPA FRANCISCO, 2019).

Denota-se, assim, a opção por uma educação inclusiva e não excludente, pois o intuito é rejeitar a cultura do descarté, ou seja, a coisificação do homem. A educação não pode ser alienante, pois exige a “práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 2014, p. 93).

Exatamente dessa perspectiva, como noticiado nos subcapítulos anteriores, “a educação acontece onde e quando acontece o homem, ou seja: o que está em jogo, na educação, é a autoconstituição do homem no vigor de seu ser, o perfazer-se e consumir-se do humano em sua humanidade”. (FERNANDES, 2012, p. 34).

Só há educação desde que haja o ser humano. Logo, necessário se debruçar sobre este para se saber como aquela deve acontecer.

Mas qual ser humano se espera formar pela educação? Seria um homem sábio ou um sabedor de coisas? Sacristán esclarece que:

O sábio acrescenta ao conhecimento das coisas um saber de si mesmo e dos demais homens, e daquilo que interessa ao homem. O sabedor de coisas comunica seus conhecimentos. O sábio, ao contrário, está obrigado a mais: se cumpre sua obrigação, aponta para os fins. (...) Quando o sábio ensina, assim, os fins do homem, mais que ensinar coisas, aquilo que ensina é a ser homem. (SACRISTÁN *apud* GUSTIN, 2010, p. 16).

Além desse aspecto trazido por Sacristán, não se pode olvidar que o homem, além de se relacionar consigo e com o outro, também se relaciona com o mundo das coisas.

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendam um dado ao outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica e, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. (FREIRE, 2011, p. 56).

Por isso, a formação do homem sábio extrapola a repetição dos saberes, comum ao currículo tradicional. Há necessidade de sua superação, pois:

Não se recomenda o ensino enciclopédico, aquele que valoriza sobremaneira o acúmulo de conhecimentos, o cumprimento de programas excessivamente extensos a qualquer custo. O sujeito que desenvolve autonomia crítica é aquele cuja forma de pensar é exploratória e, por esta característica, é inevitavelmente problematizante e interdisciplinar. Sendo assim, o educando não possui tempo determinado para aprender. A aprendizagem se dá a todo momento e não apenas em sala de aula. (GUSTIN, 2010, p. 62-63).

Além do mais, a educação do homem deve atentar para a relação entre sua existência e o mundo, pois:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. É essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar, (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 2011, p. 57).

A educação burocrática, bancária, defendida pelo currículo tradicional, mata a humanidade do educando. “O paradoxo trágico da metáfora da produção aplicada ao currículo é que a desumanização da educação, a alienação dos meios em relação aos fins, o sufocamento da curiosidade intelectual, apresentam muito poucas compensações”. (KLIEBARD, 2011, p. 18).

Desta feita, a educação deve ser pensada para um homem livre e crítico, a partir da subjetividade do indivíduo. Do existir individual. Há necessidade de se dar autonomia ao educando. Mas aqui surge uma questão: o que é autonomia?

Ao longo dos tempos, abstraem-se noções acerca do termo autonomia, seja como autodeterminação política (Tucídides e Xenofonte); como autodomínio (Platão) ou como liberdade e obediências à razão (Estoicos). Buscou-se, ainda, a autonomia política (Maquiavel); a autonomia espiritual (Lutero) e a autonomia a partir da razão e da experiência (Iluministas). (ZATTI, 2007, p. 13-14).

Quanto à noção de autonomia para os Iluministas, a mesma parte da contraposição à escolástica, ou seja, à base da educação medieval, que se dava lastreada na religião e na tradição, havendo, assim, um levante ao Antigo Regime (*Ancien Régime*).

Assim o homem, à revelia da tradição, da religião, deve ousar a pensar por si mesmo e não admitir nada, exceto o que discerne a partir da razão e da experiência. A busca pela felicidade passou a ter importância central, por isso a sensualidade passou a ser exaltada. Concebem o homem como *mônada*, ou seja, apenas sua existência física é considerada. A autonomia aqui está ligada à possibilidade de viver uma vida feliz, o que incluiria a vivência da sensualidade e a redução do sofrimento que seria possibilitada pela razão com eficácia instrumental. A caracterização do homem como *mônada* faz com que os iluministas percam o sentido de autonomia como um todo, o tornando um conceito reduzido. (ZATTI, 2007, p. 14).

Contudo, coube a Immanuel Kant, ao desenvolver o conceito de liberdade de Rousseau, propor a *autonomia da vontade*. Para Kant (2009, p. 285):

A autonomia da vontade é a qualidade da vontade pela qual ela é uma lei para si mesma (independentemente de toda qualidade dos objetos do querer). O princípio da autonomia é, portanto: não escolher de outro modo senão de tal modo que as máximas de sua vontade também estejam compreendidas ao mesmo tempo como lei universal no mesmo querer. Que essa regra prática seja um imperativo, isto é, que a vontade de todo ser racional esteja necessariamente ligada a ela como condição, não pode ser provado por mera análise dos conceitos que nele ocorrem, porque se trata de uma proposição sintética; que comanda apodicticamente, tem de poder vir a ser conhecida plenamente *a priori* (...).

Tratando do conceito de autonomia em Kant, Abbagnano (2007) esclarece que o termo é usado para “designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a razão”. (ABBAGNANO, 2007, p. 111).

Com esse posicionamento, Kant apresenta uma nova leitura sobre a autonomia proposta por seus pares iluministas. Mantém a ideia de pensar com liberdade e acrescenta o agir com autonomia.

Para tanto, Kant (2009) propõe uma teoria moral sobre fundamentos metafísicos, na qual estabelece um dever moral ao homem, a partir de uma lei suprema de moralidade, que ele alça como “imperativo categórico”, ou seja, de deveres que se impõem à consciência sem

qualquer condição. O filósofo de Königsberg precisou romper com a definição moral posta até então, fundando a sua concepção de obrigação moral na vontade humana autônoma.

Assim, o princípio de toda vontade humana, como uma vontade que legisla universalmente através de todas as suas máximas, conviria muito bem, desde que tudo o mais nele estivesse correto, a um imperativo categórico pelo fato de que ele, precisamente por causa da ideia de legislação universal, não se baseia em qualquer interesse e, portanto, entre todos os imperativos possíveis, é o único que pode ser incondicional; ou, melhor ainda, invertendo a proposição: se há um imperativo categórico (isto é, uma lei para toda vontade de um ser racional), então ele só pode mandar que tudo se faça a partir da máxima de sua vontade que possa ao mesmo tempo ter a si mesma por objeto como universalmente legislante; pois só então o princípio prático e o imperativo, ao qual ela obedece, é incondicional, porque ele não pode ter qualquer interesse por fundamento. (KANT, 2009, p. 255).

Cabe pontuar que a moralidade em Kant “é a relação das ações com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível através das máximas do mesmo”. (2009, p. 282-283). Logo, a moralidade exige uma vontade humana autônoma, ao passo que somente será moral se o ato livre valer para toda a humanidade.

Assim, tem-se em Kant que somente o ser racional tem capacidade de agir nos termos da representação da lei, com o que, por meio da razão prática, se dá a vontade do homem. Para tanto estabelece, para esse campo de atuação da ação moral, a boa vontade como única coisa a ser reconhecida no mundo.

De mesma forma, Kant baliza seu entendimento de liberdade, sob a perspectiva da autonomia da vontade, no sentido de que:

Enquanto ser racional, logo, pertencente ao mundo inteligível, o homem jamais pode pensar a causalidade de sua própria vontade de outro modo senão sob a ideia da liberdade; pois, independência de causas determinadas do mundo sensível (tal como a razão tem de se conferir sempre) é liberdade. Ora, à ideia de liberdade está inseparavelmente ligado o conceito da *autonomia*, a este, porém, o princípio universal da moralidade, o qual subjaz, na ideia, a todas as ações de seres *racionais*, do mesmo modo que a lei natural a todas as aparências. (2009, p. 371).

Ao tratar da liberdade, Kant pensa em dois mundos, sendo um da causalidade (possível prever grau de liberdade sob a perspectiva do fenômeno físico) e o outro da liberdade (âmbito da razão prática, em que se dá a autonomia). Ao tratar da liberdade em Kant, Zatti (2007, p. 30) pontua que:

O homem é considerado como fenômeno, sujeito à necessidade natural, e como coisa em si, ou livre. A liberdade só é possível porque a coisa em si não está determinada e, portanto, não é cognoscível. A razão teórica não atinge o “ser noumênico”, já a razão prática se refere ao “ser noumênico”. Assim, os conhecimentos devem limitar-se à síntese entre a sensibilidade e categorias do entendimento, ou seja, aos fenômenos.

Nessa perspectiva kantiana de dois mundos é que surge a possibilidade do livre-arbítrio, como opção de fazer ou não fazer algo. Contudo, se o livre-arbítrio não se fundamentar pelo dever, que é consequência da razão prática, ou, ainda, se se deixar fundamentar por questões contrárias a esse dever, a ação será heterônoma.

Logo, o livre-arbítrio acaba por desaguar na questão de que se deve agir por dever, ou seja, se guiar pela vontade, por ser uma escolha da razão, e não agir conforme o dever, pois aqui se dá uma inclinação natural, baseada na sensibilidade.

Enfim, para Kant, só haverá liberdade a partir da autonomia da razão. Autonomia como totalidade do ser humano, a partir de uma racionalidade ampliada, afastando-se da racionalidade instrumental de seus pares iluministas.

Contudo, Zatti (2007) bem esclarece que não se pode confundir autonomia com autossuficiência, pois aquela “indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis”. (ZATTI, 2007, p. 12).

A autossuficiência é incompatível com o diálogo, pois:

Os homens que não têm humildade ou a perderam não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2014, p. 112).

Assim, a autonomia que se defende neste trabalho não é aquela no sentido de individualismo e egocentrismo, em que o homem é o centro do universo. Ao contrário, o que se busca é a libertação da consciência do educando, por meio de uma educação problematizadora, com a superação da dicotomia educador/educando (FREIRE, 2014).

Sem superar as amarras da educação opressora, o educando não será humano, mas apenas uma gaveta onde os saberes serão depositados pelo sábio.

Nesse ponto em que se combate a educação tradicional, na qual o educando é depósito de saber de outrem, é importante destacar que o termo autonomia tem, como seu antônimo, heteronomia.

Em Kant (2009), enquanto na autonomia o sujeito determina sua própria lei, a partir da razão, na heteronomia se dá a submissão do sujeito à lei estabelecida por outros. Zatti (2007) trata dessa autonomia kantiana sob a seguinte perspectiva:

Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou a capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa também se fazer autônomo. O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado por leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, autonomia jamais pode ser confundida como autossuficiência. (ZATTI, 2007, p. 12).

Tem-se, assim, a partir de Kant, que o homem deve ser formado para ser livre, o que implica num balizamento para uma educação autônoma, pois a autonomia se dá quando o homem pensa por si próprio, afastando-se da heteronomia.

A proposta kantiana é de que o esclarecimento seja essa máxima de que o homem deva pensar por si mesmo, e por isso assevera que “o homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação”. (KANT, 1996, p. 15).

Como diz Prestes (1993, p. 67), “daí a importância da educação: o homem é resultado desse processo; é uma construção. O progresso da sociedade vai depender do homem, especialmente no que se refere a sua ação reguladora”.

Nas palavras de Ferreira (2019, p. 255):

Os conflitos de deveres surgem no campo da ética aplicada, levando a reflexões em torno de dilemas e conflitos que exigem um posicionamento no campo da singularidade e um processo de teorização em torno da autonomia do sujeito. O sujeito é autônomo quando, ao deparar com normas já estabelecidas, interioriza-as e, ao refletir sobre as possíveis consequências de suas decisões, faz escolhas.

Uma vez esclarecido que a defesa no presente trabalho passa pela superação de uma educação heterônoma, a quadra da autonomia se dá por uma educação emancipadora, como prática para se libertar o educando.

Em razão de não ser o educando autossuficiente, muito menos um ator passivo no processo de aprendizagem, a educação deve levá-lo a refletir sobre si e sobre o mundo, em uma realidade de constante transformação, a partir de sua reflexão. Desta feita, a base da educação deve passar pelo diálogo, que por sua vez deve se lastrear na confiança entre educador e educando.

A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma

farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira. (FREIRE, 2014, p. 113).

Não há, como se viu neste capítulo, na educação heterônoma, a formação de uma consciência autônoma do educando, mas sua conformação com o estado das coisas que lhe são dadas por aqueles que escolhem o que deve saber.

Sendo assim, a humanização do educando exige uma educação libertadora, que se dará a partir da autonomia daquele, com a libertação de sua consciência, mediada pelo mundo. As escolhas do conhecimento devem passar por uma educação dialógica, ou seja, a busca pelo saber a partir da comunhão dos homens.

Ao fim e ao cabo, respondidas as perguntas iniciais do capítulo que implicaram em apontamentos sobre educação, escola e currículo, foi possível apresentar a educação que lastreia o presente trabalho, sendo ela uma educação emancipadora, a partir das escolhas de conhecimento que impliquem a formação de um educando autônomo, levando à libertação de sua consciência, inerente ao processo de subjetivação e socialização da educação escolar.

No próximo capítulo, far-se-ão apontamentos acerca de outro ponto de destaque para sustentação da presente tese, que é a questão que envolve o direito à educação no ordenamento jurídico.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO

A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança desse direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259).

No capítulo anterior, buscamos apresentar os parâmetros referentes à educação, à escola e ao currículo que serão utilizados para subsidiar a tese proposta no presente trabalho, qual seja, de que a liberdade do educando é uma garantia constitucional individual e se dá a partir do direito fundamental à educação emancipadora.

É fato que a educação está umbilicalmente ligada à formação humana. Em razão disso, num primeiro momento, as condições do meio natural e cultural às quais está inserido o sujeito são relevantes para entender o seu processo educativo. Além disso, faz-se necessária a análise da previsão legal quanto à educação.

Com isso, neste momento da pesquisa, a preocupação será em sistematizar o “direito à educação”, notadamente porque o mesmo, como direito declarado em lei, se deu a partir do final do século XIX e início do século XX, mais marcantemente no continente europeu. Isso porque:

Ao contrário de muitos países europeus, os países colonizados não contaram, desde logo, com processos de industrialização e de constituição de uma forte classe operária. Assim sendo, para as classes dirigentes, a educação se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Não houve um processo social em que outro ator social forte e organizado abrisse, desde logo, um conflito que obrasse responsabilidades sociais. Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos. (CURY, 2002, p. 257).

Sob o prisma do direito, conforme Cury (2000, p. 567), o termo deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar, ao passo que uma vez absorvido pela área jurídica, o termo passou a ser polissêmico.

Nesse aspecto, o direito pode ser considerado como norma, no sentido de ser um caminho que direciona ou impinge uma ação individual ou social. Pode, ainda, ser um complexo de normas existentes dentro de uma ordem jurídica específica de dada sociedade. É exatamente nesse último sentido que surgem as regras, pelas quais se confere um poder aos sujeitos inseridos nessa sociedade, seja isoladamente ou coletivamente, a fim de que eles façam ou deixem de fazer algo para alcançar um objetivo específico. Desta feita, as normas podem estar

previstas em uma lei escrita ou decorrente de costumes que se passam ao longo dos tempos, pela oralidade. (CURY, 2000, p. 567).

De toda sorte, ao se transformar a norma em lei, há uma dupla consequência, pois se reconhece uma prerrogativa, coletiva ou individual, bem como, ao mesmo tempo, cria-se um limite, cuja transgressão pode levar a uma sanção. Por isso,

declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem esqueceu de tomar ciência dos direitos. (CURY, 2000, p. 567).

No campo educacional, o direito à educação expresso e declarado em lei se deu, por primeiro, na França, no final do século XIX, atinente à educação básica. Porém, coube à Constituição do Império Alemão – Constituição de Weimar⁷, a declaração solene em seu texto do direito à educação, nos seguintes termos sintetizados por Cury (1988, p. 13):

Rompendo com a clássica liberdade dos direitos civis, esta Constituição afirma peremptoriamente a obrigatoriedade dos primeiros oito anos de escolaridade comum para todos entre 6 e 14 anos (*Realschulen*) e a gratuidade do ensino e do material escolar. O princípio básico é o da escola única (*Einheitsschule*) pública, obrigatória, gratuita e de caráter nacional.

Assim, num primeiro momento, o direito à educação envolve, num aspecto formal, o acesso de todos os sujeitos de determinada sociedade à escola, a partir do direito assegurado por uma lei, sendo esse acesso garantido por uma escola pública, obrigatória, gratuita e de caráter nacional. Frisa-se, um direito assegurado a todos os sujeitos, indistintamente e, por isso, de caráter universal.

No entanto, o direito à educação não pode se resumir a aspectos formais que dizem muito mais sobre o acesso à escola do que sobre o tipo de formação que é proporcionado. A dimensão material do direito à educação, nosso objeto no presente trabalho, é de fundamental importância, notadamente porque dito direito “decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico”. (CURY, 2005, p. 19).

Logo, não basta assegurar o acesso à escola, de forma universal. É preciso afiançar que o conhecimento tenha suas bases a partir do direito fundamental à educação emancipadora

⁷Aprovada em 31 de julho de 1919 e assinada em 11 de agosto de 1919, comumente chamada de “Constituição de Weimar”, em razão de a mesma ter se dado durante a República de Weimar – 1917-1933 –, que instaurou, de fevereiro a agosto de 1919, uma Assembleia Constituinte na cidade de Weimar, Estado de Turíngia, para elaboração da nova Constituição Alemã, logo após a Primeira Guerra mundial.

como garantia constitucional individual, pois dessa forma o educando libertará sua consciência, a fim de que exerça sua plena humanidade.

Uma vez feitos os apontamentos gerais acerca do direito à educação, a partir da perspectiva formal, no próximo momento serão analisadas as expressões declarativas do referido direito, formuladas no âmbito nacional, sobretudo a partir de textos constitucionais, bem como no âmbito internacional, com referência aos documentos mais relevantes produzidos na esfera do direito internacional e incorporados ao sistema jurídico pátrio.

3.1 Direito à Educação e o Brasil

Em países onde se deu a colonização a partir da influência da reforma protestante houve a construção de escolas, pois a educação era indispensável a todos, em razão da necessidade de se ter pessoas que soubessem ler e escrever para interpretação direta das escrituras. Já no Brasil, sob a égide da contrarreforma da Igreja Católica, o que se teve foi a exclusão dos índios e dos negros do processo educacional, visto que os mesmos foram educados na forma oral, a partir da escuta das palavras dos mestres, senhores do saber.

Cury (2014, p. 21-22) faz importante pontuação acerca da educação escolar no Brasil, quando esclarece que ela se deu de forma tardia, pautada pela desigualdade e pela discriminação.

Apenas como apontamento e necessidade de contextualização da educação brasileira, e para não fugir do escopo do capítulo, que é indicar o percurso do direito à educação no Brasil, cabe destacar que a história da educação brasileira se inicia com a chegada do primeiro grupo de jesuítas, que vieram juntamente com Tomé de Souza, em 1549, ano de sua nomeação como Governador Geral do Brasil por Dom João III. (SAVIANI, 2013, p. 25-26).

A menção aos jesuítas é importante porque são eles os primeiros referenciais da educação no Brasil, além de ser sua congregação, a Companhia de Jesus, o bastião da Igreja em sua Contrarreforma, usada como resposta à Reforma de Lutero. A sintetizar a educação dessa época, que era elitista e universalista, Casimiro esclarece:

Os brancos, portugueses, os filhos da elite (pouquíssimos) eram alvos de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. Outros portugueses brancos (segmentos restritos das classes populares) tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar. A educação dos índios e mestiços, ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas, ensinava apenas o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã e para cumprir os deveres para com Deus e para com o Estado. Além disso, ensinavam-se ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos. (CASIMIRO, 2009, p. 117-118).

Depreende-se que nesse período não houve preocupação com a criação de escolas para alfabetização universal da população brasileira, sendo as normas que regravam os jesuítas emanadas de Roma, concernentes à *Ratio Studiorum*, para serem seguidas indistintamente, o que levou Saviani a sistematizar a educação jesuíta em três etapas distintas, a saber:

A primeira etapa corresponde ao chamado “período heroico”, que, segundo Luiz Alves Mattos (1958), abrange de 1549, quando chegaram os primeiros jesuítas, até a morte do Padre Manuel da Nóbrega em 1570. Considero, entretanto, mais apropriado estender essa fase até o final do século XVI, quando ocorre a morte de Anchieta, em 1597, e a promulgação da *Ratio Studiorum*, em 1599.

A segunda etapa (1599-1759) é marcada pela organização e consolidação da educação jesuítica centrada na *Ratio Studiorum*.

A terceira etapa (1759-1808) corresponde à fase pombalina, que inaugura o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil. (SAVIANI, 2013, p. 31).

Percebe-se, ainda, pela análise acima, que a história da educação brasileira se inicia com a educação indígena e, posteriormente, com o enfoque na consolidação da educação jesuíta, sendo que essas etapas perduraram por quase duzentos anos. O objetivo era a catequização, instruindo o silvícola ao padrão europeu, sob os auspícios da religião, ou seja, processo de aculturação, já que desprezadas a tradição e a cultura dos colonizados.

Contudo, a ascensão do pensamento iluminista no século XVIII impactou a educação no Brasil, pois ocorreu a supressão da Companhia de Jesus, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o que implicou no início da fase pombalina, ainda mantendo a Igreja no campo educacional.

Por meio do Marquês de Pombal e suas reformas, o Brasil foi inserido a reboque nos ideários da sociedade mercantil emergente na Europa, a quem coube dar sustentação às revoluções burguesas do século XVIII, com espreque nos ideais iluministas.

Para Saviani,

o ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra. Por isso, às medidas de remodelação da instrução pública com a criação das aulas régias de primeiras letras, à racionalização das aulas de gramática latina, grego, retórica e filosofia e à modernização da Universidade de Coimbra pela introdução dos estudos das ciências empíricas acrescentou-se a criação da Aula do Comércio e do Colégio de Nobres. (2013, p. 103).

Uma vez feito esse apontamento quanto à educação jesuíta e à *Ratio Studiorum*, é certo que a legislação educacional no Brasil deve ser considerada a partir da Constituição Imperial,

de 1824, pois só então há que se falar em uma nação independente, o que ocorreu em 07 de setembro de 1822, quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal.

Dentre as mudanças ocorridas em razão de tal acontecimento, destaca-se a Constituição de 1824, fruto de projeto de dez notáveis escolhidos por D. Pedro I, outorgada pelo Imperador depois de submetida às Câmaras Municipais.

Acerca do conceito de Constituição, esclarece Cury (2014, p. 8):

Uma Constituição Nacional, expressão básica de um pacto pela existência social, assinala o conjunto mais elevado de princípios, prescrições e dispositivos para autonomia e soberania de uma nação. Por ela, de um lado, busca-se um ordenamento jurídico que não permita, dentro da vida social, o caos ou a anomia. Portanto, ela impõe regras fundantes da existência social. E, por outro lado, tais regras fundam os direitos e os deveres da cidadania e a organização econômica, social, política e cultural. Por vezes denominada Carta Magna ou Código Supremo, ela regula também as relações entre governantes e governados, estatui o sistema de governo, suas atribuições e competências. Além disso, as leis infraconstitucionais que dela decorrem devem ser congruentes entre si.

Assim, alçada ao texto constitucional, a educação foi tratada, na Constituição de 1824, no Título 8º, que se referia às disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, mais precisamente no art. 179, nos incisos XXXII e XXXIII, cabendo citá-los:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).

Depreende-se da primeira referência legal à educação no Brasil que a mesma seria gratuita, o que torna evidente a influência do liberalismo emergente da época, haja vista a expansão do pensamento iluminista para além do continente europeu.

Em paradoxo ao ideário iluminista de igualdade, apesar de estabelecer o ensino primário gratuito, o direito à educação na Constituição de 1824 era excludente, pois dirigida apenas aos cidadãos, subtraindo, assim, desse direito, os escravos e os índios, visto que a cidadania era exercida apenas por nascidos livres, os naturalizados e os libertos. Conforme assenta Cury (2014, p. 25):

À época da independência, por exclusão sócio étnica, 40% dos habitantes não tinham acesso à educação, como também não eram considerados cidadãos. Se a isso juntarmos as mulheres, que, pela concepção organicista da época, se limitavam a uma cidadania passiva, então o universo dos não cidadãos ou cidadãos imperfeitos

sobe consideravelmente. É importante acrescentar que, à época, o direito de voto era privativo do sexo masculino e se regia pelo voto censitário.

Questão relevante a ser pontuada é que, a partir da Constituição de 1824, o tema instrução passou a ter normas internas, sendo que a primeira delas foi a lei geral da educação, no ano de 1827 (Lei de 15 de outubro de 1827), a qual, já no seu art.1º., tratou sobre a instrução primária, voltada para cidades, vilas e lugares mais populosos.

Para Saviani (2013, p. 126),

essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, a todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações aritméticas, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia).

Apesar do escopo de se difundir o pensamento iluminista, com forte influência liberal, a instrução pública dessa época não atendeu às expectativas, por questões econômicas, técnicas e políticas, fatores que acompanham a efetivação do direito à educação até os dias atuais.

Interessante questão suscitada por Cury (2000) é que, apesar da previsão legal na Constituição de 1824, no que toca à educação primária,

as *primeiras letras* serão mais primeiras famílias do que nas escolas. As distâncias, as dificuldades, os preconceitos farão dos lares senhoriais o espaço em que os filhos das elites iniciar-se-ão na leitura e na escrita. Essa realidade será incorporada a toda a legislação existente no país, mesmo quando a educação se torna obrigatória com a Constituição de 1934. (2000, p. 571).

O Império finda com a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Segundo Peres (2010, p. 68):

A República herdaria do Império a tarefa de estruturar em bases democráticas a escola pública, de estabelecer a escola primária como escola comum, aberta a todos, e de transformar a escola secundária, de escola de elite e preparatória ao ensino superior, em escola formativa, articulada e primária.

Proclamada a República, foi aprovada a Constituição de 1891. Esta, em razão do momento histórico, aproximou-se do sistema constitucional estadunidense, com a distribuição de poderes entre a União e os Estados da Federação, bem como a adoção do princípio de governo presidencial.

Enquanto a constituição de 1824 teve forte influência do iluminismo, a nova Constituição de 1891 foi pensada a partir dos ideais positivistas, de Augusto Comte, encampados por Rui Barbosa, grande defensor do ideário republicano, liberal e federalista. (CURY, 2001)

No que toca ao direito à educação, a Constituição de 1891 manteve a então vigente descentralização do ensino primário, permitindo aos Estados da Federação legislarem sobre o tema.

Por sua vez, em seu art. 35, estabeleceu a Constituição de 1891:

Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...]
 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
 4º) promover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891).

Lado outro, em que pese a previsão de direito à educação, cabia aos Estados-membros legislar sobre a gratuidade nas escolas. Quanto a esse ponto da Constituição de 1891, Cury (2014, p. 28) pontua que:

Uma decorrência dessa evolução é a ausência de uma educação escolar que se assentasse minimamente na igualdade de oportunidades. Não interessava aos nossos grupos dominantes a construção de sistema educacional público democrático, seja porque nem o sistema social e nem o sistema político eram efetivamente democráticos, seja porque a educação escolar conteria em si a possibilidade de contestá-los.

Por fim, questão que merece destaque na Constituição de 1891, prevista no art. 72, §6º., no qual se fez expressamente menção de que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos deveria ser laico, em resposta ao antigo regime, já que durante o Império o catolicismo era a religião oficial.

A laicidade no ensino público, porém, não foi estendida às instituições privadas, que sob os auspícios da liberdade de expressão e culto, poderiam estabelecer o ensino religioso.

Com isso, a influência do positivismo na Carta de 1891 mostra-se clara, notadamente porque no “campo da educação escolar, o positivismo defendeu a escola primária oficial, gratuita, laica e livre, bancada pelos poderes estatais, aquilo que Comte denominava educação proletária”. (CURY, 2010, p. 40).

A partir das duas referências, em textos constitucionais, ao direito à educação no ordenamento jurídico pátrio, no que diz respeito às influências nas escolhas legislativas, tanto a Constituição de 1824 (Iluminista) como a Constituição de 1891 (Positivista) são

demonstrações inequívocas de que as forças dominantes num determinado tempo e espaço impingem sua marca na sociedade, em flagrante exemplo do que mais adiante será analisado como ideologia dominante.

Cite-se como exemplo dessa submissão à ideologia dominante, no campo educacional, a Reforma Rivadávia (BRASIL, 1911), em que se buscou o fim da escola oficial, em razão de escolhas do presidente Hermes da Fonseca e de seu então ministro da Justiça Rivadávia Correa, ambos seguidores da doutrina positivista.

Desde a Constituinte que precedeu a Carta de 1891, a influência do positivismo na nova República era marcante, sendo o legislativo tomado pelo liberalismo político. Por isso, a Reforma Rivadávia encontrou eco no legislativo, que defendia a desoficialização da educação, por meio do ensino livre, abrindo campo para as instituições privadas. De acordo com Cury (2009, p.717):

Baseando-se em uma interpretação discutível de um artigo da Constituição de 1891, o governo, por meio de um decreto presidencial, apoiado pelos parlamentares, determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. Com isso, o Estado perde a titularidade do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados e tal prerrogativa passa a ser dessas entidades. O ensino livre seria o remédio para os considerados maus catedráticos, para a contenção desenfreada de diplomas, de fraudes e de instalações precárias dos estabelecimentos. Um conselho superior de ensino seria como uma espécie das atuais agências reguladoras, como órgão máximo da administração federal da educação.

Para Almeida Jr. (1953, p. 77), a gênese da reforma Rivadávia é “compósita do liberalismo político e do positivismo filosófico, e arrasta o Estado, francamente, para o caminho da abstenção. Não se fiscalizam as escolas; não há exames oficiais; entra em eclipse a prova de capacidade para o exercício profissional”.

A primeira experiência no Brasil do ensino livre durou pouco. Foi de 1911 a 1915, quando o presidente Wenceslau Braz, juntamente com seu então Ministro da Justiça, Carlos Maximiliano, por meio do Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, revogou a Reforma Rivadávia, reorganizando o ensino secundário e superior no país (CURY, 2009, p. 734).

Almeida Jr. (1953) sintetiza o período de experiência do ensino livre no Brasil da seguinte forma:

Durou pouco a experiência, – um quadriênio apenas. Mas êsse breve período bastou para evidenciar que, em lugar de curar os males denunciados pelo Presidente da República, a audaciosa inovação do seu Ministro da Justiça os agravara. Fôra “varrido por um tufão” o ensino secundário, – disse a Comissão de Instrução Pública da Câmara, pois não o estimulavam ao esforço e à seriedade os sumaríssimos exames

vestibulares das Academias. Improvisaram-se Universidades; brotaram escolas superiores como cogumelos; proliferou o ensino universitário por correspondência; fez-se dos títulos acadêmicos (que continuavam a valer, a despeito da lei) objeto do mais vergonhoso comércio; tanto que diplomas de médicos, advogados ou engenheiros, diplomas de 60\$000, como vieram a ser conhecidos (porque era êsse, realmente, o seu preço) – inundaram durante dois ou três decênios o mercado profissional do País e das Repúblicas sul-americanas. (ALMEIDA JR.,1953, p. 77).

Cabe destacar que a visão da escola, nesse momento de debate das ideias liberais, é de ser a mesma o grande cabedal para se transformar os indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos (SAVIANI, 2013, p. 177). Tem-se, nesse momento, a orientação a partir da economia, com base no Taylorismo e no Fordismo, ou seja, o currículo tradicional sendo implementado, sob influência de John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, como mencionado no capítulo 1.

Assim, nesse contexto de forte processo de urbanização e industrialização do país, sobretudo na década de 20, as escolhas educacionais passaram pela necessidade de padronizar minimamente a escolaridade, emergindo nessa época o debate de um plano nacional de educação.

Mas, em que pese a emergência de novos valores sociais, escolhidos pela emergente sociedade liberal burguesa, o Brasil na década de 20 estava em embates constantes no campo político, econômico, educacional e religioso, o que não permitiu que a reforma legislativa necessária à universalização do acesso à educação e a sua gratuidade fosse implementada. Para Saviani,

caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (2013, p. 193).

Na verdade, tem-se na década de 1920 a primeira grande aliança da República de forças políticas tradicionais com a Igreja e a nova burguesia industrial para implementação de seu projeto de poder, o que Saviani (2013, p. 193) chamou de “Estado de compromisso”, onde o Estado “se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial”.

No campo educacional, esse período é caracterizado pelo surgimento do Movimento Escola Nova, que ganhou maiores dimensões depois da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Tinha como destaque, nessa época, Fernando de Azevedo (1894-

1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), três dos vinte e cinco signatários da Carta.

O movimento foi inspirado nos escritos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); Heinrich Pestalozzi (1746-1827); Friedrich Fröbel (1782-1852); John Dewey (1859-1952); Édouard Claparède (1873-1940) e Adolphe Ferrière (1879-1960), dentre outros.

Cabe destacar a posição de Lourenço Filho (1950) acerca de seu ideal de que as salas de aula se tornassem pequenas sociedades, no sentido de que

as classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade. (LOURENÇO FILHO, 1950. p. 133).

A Escola Nova propôs uma nova dinâmica nas relações escolares, com o aluno passando a ser o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar. Inseriu, também, a psicologia experimental, a partir do trabalho individual como base para construção do conhecimento infantil (VIDAL, 2000, p. 498).

Como a Escola Nova propunha uma pedagogia renovadora para a época, a mesma travou, nas décadas seguintes, uma feroz batalha com a Igreja Católica quanto à hegemonia na educação no Brasil, o que se refletiu nas políticas educacionais desse período e, por conseguinte, no direito à educação.

Nessa quadra, em 1934, o Brasil passou a ter uma nova Constituição, sendo a primeira a fazer referência à instituição de um regime democrático no qual se assegurou a todos liberdade, justiça e bem-estar social e econômico. (BRASIL, 1934).

A previsão, no preâmbulo da Carta de 1934, foi fruto da inspiração do legislador constituinte na Constituição Mexicana de 1917 e na Constituição do Império Alemão de 1919, pensada a partir da Assembleia constituinte que se reuniu na cidade de Weimar, como outrora se fez referência.

Trata-se, assim, pela Constituição de 1934, de uma escolha legislativa pelo chamado Estado Social, que busca o bem-estar social (*welfare state*) suplantando o Estado Liberal, então dominante nas Constituições anteriores.

O Estado Social exsurge como consequência do clamor das massas e dos desafios econômicos postos a seu cargo, em contrapartida ao neutralismo e ao formalismo do Estado Liberal. “O qualificativo social refere-se à correção do individualismo clássico liberal pela afirmação dos chamados direitos sociais e realização de objetivos de justiça social”. (SILVA, 2000, p. 119).

Desta feita, ao se debruçar sobre a Constituição de 1934, logo se percebe que a mesma tem a questão social como alicerce, o que refletiu no campo educacional.

No que toca à competência legislativa, a Carta de 1934 estabeleceu competência privativa à União para traçar diretrizes da educação nacional⁸ e competência concorrente aos Estados para a difusão da instrução pública em todos os graus⁹.

Em sua topologia, no capítulo II da Carta de 1934, não há, nos direitos e garantias individuais, referência à educação, o que deixa clara a visão do legislador constituinte de que a mesma deve ser tratada como questão social, haja vista que apenas no título IV, relativo à ordem econômica e social, o direito à educação foi tratado pela norma constitucional, cabendo citar:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:
[...]
b) estimular a educação eugênica; [...]
e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual. (BRASIL, 1934).

O art. 138, alínea “b”, acima citado, trouxe referência à educação eugênica, que, à época, tinha sido inserida no debate da sociedade a partir de uma perspectiva sanitarista, visto que seus adeptos entendiam que a medicina e a higiene já não podiam resolver o problema da saúde da população, como defendido pelos palestrantes do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, que contou com adesão de vários médicos, de sociólogos, educadores, dentre outros.¹⁰

Em que pese a inserção a partir do debate sanitarista da eugenia, é indubitável que a previsão constitucional acima citada teve a influência da experiência alemã, que por ser contemporânea, acabou por estimular a discriminação racial, o que denota a questão da ideologia no campo legislativo.

Não se pode olvidar, assim, que sob a perspectiva da política alemã da época, a eugenia foi defendida para o melhoramento da raça. No Brasil, o legislador demonstrou atenção a esse aspecto, conforme se depreende de discurso subtraído dos Anais da Assembleia Constituinte, em que Pacheco e Silva, parlamentar da época, confessa:

No que tange a educação eugênica, e a sua importância na saúde da raça, é o bastante, para demonstrar a sua magnitude, citar uma das proposições da Sociedade Alemã de

⁸ Art. 5º - Compete privativamente à União:
[...]

XIV - traçar as diretrizes da educação nacional; (BRASIL, 1934).

⁹ Art. 10 - Compete concorrentemente à União e aos Estados: [...]

VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus; (BRASIL, 1934).

¹⁰ Ler a respeito em Roquette-Pinto, E. “Actas da Sessão Inaugural” In Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. Rio de Janeiro, 1929.

Higiene Racial. A condição imprescindível para a consecução dos fins da higiene racial é a instrução e a educação eugênica. Todas as escolas frequentadas pela mocidade devem ter cursos suficientes de Biologia e Eugenia. Todas as escolas superiores devem ser dotadas de cadeiras especiais para o estudo da hereditariedade humana e higiene racial (Eugenia), com possibilidades de pesquisas. A Eugenia deve constituir tema de ensino e de exame para os médicos e para as outras profissões, as quais assiste o dever de esclarecer o povo. [...] como complemento da educação eugênica, cumpre também aos poderes públicos cuidar da educação. (1934, n.p.)

Lado outro, no campo da educação, a Constituição de 1934 tratou do referido tema do art. 148 ao art. 158, nos seguintes termos:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Em verdade, estabeleceu-se no texto constitucional a imposição a todos os entes da federação da garantia da educação primária gratuita e obrigatória. Para tanto, vinculou-se no mínimo dez por cento da renda dos impostos para gastos com instrução. Previu-se um Plano Nacional de Educação e a institucionalização dos conselhos de educação.

Não se pode deixar de destacar que a Carta de 1937 foi inspirada em ideais nazifascistas, como confessado por Pacheco Silva, acima citado, sendo a mesma outorgada no período ditatorial getulista.

A posição ideológica de extrema direita da Constituição de 1937 fica evidente a partir da fala do presidente Getúlio Vargas aos parlamentares:

Todas as grandes nações, assim merecidamente consideradas, atingiram nível superior de progresso pela educação do povo. Refiro-me à educação, no significado amplo e social do vocábulo: física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, tendo por base a instrução primária de letras e a técnica e profissional (1938, p. 320).

A ingerência provada no campo educacional na Constituição de 1937 é explícita, pois o texto constitucional defendeu que a educação passasse a ser responsabilidade da família e das instituições privadas, mantendo-se apenas a educação primária como pública e obrigatória.

A preocupação do texto constitucional é com a formação física, intelectual e moral do educando¹¹, sendo competência privativa da União fixar as bases da educação nacional. (BRASIL, 1937).

¹¹ Art. 15, inc. IX, art. 128. (BRASIL, 1937).

O texto constitucional de 1937, ainda, estabeleceu o dever estatal de propiciar o ensino profissional. Demais disso, atribuiu papel fundamental à indústria e aos sindicatos para a criação de escolas de aprendizes para os trabalhadores e seus filhos, conforme se depreende do art. 129:

Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

A referência do Estado Social da Carta de 1934 é abandonada pela nova Constituição de 1937.

A próxima Constituição Federal, do ano de 1946, foi promulgada após o fim do período getulista, retomando as bases democráticas iniciadas pela Constituição Federal de 1934 e, por conseguinte, o Estado do bem-estar social (*Welfare State*).

Com isso, as premissas educacionais contidas na Carta de 1934 retornaram na Constituição de 1946, em seus artigos 166 a 175, trazendo o princípio da solidariedade¹², bem como outorgando à indústria o dever de proporcionar a educação a seus empregados e filhos¹³.

Deve ser retomada aqui uma questão levantada outrora no trabalho, que diz respeito ao final da década de 1920, quando se iniciou o embate entre a Escola Nova e a Igreja Católica no campo educacional. Desse embate, no campo legislativo, notadamente no período compreendido entre 1932 e 1947, se percebe que “as ideias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”. (SAVIANI, 2013, p. 271).

¹² Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

¹³ Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

[...]

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (BRASIL, 1946).

Contudo, a partir de setembro de 1956, depois do discurso de Anísio Teixeira no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, realizado na cidade de Ribeirão Preto/SP, intitulado “a escola pública, universal e gratuita”, houve uma ruptura das correntes hegemônicas até então no campo da educação.

De um lado, ficou Igreja e donos de escolas privadas, defendendo as escolas particulares e, por óbvio, contrários à proposta de Anísio Teixeira, pois

o que estava em causa era o que ele representava, e que estava resumido no título de sua conferência: a luta pela implantação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. E Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se entenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não haveria, pois, espaço para outro tipo de escola. Penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio do ensino estatal. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que foi dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques. (SAVIANI, 2013, p. 288).

De outro lado, um grande número de intelectuais, que defenderam a proposta de escola pública, seja porque eram liberais-idealistas ou liberais-pragmatistas, seja por terem tendências socialistas.

Há de se fazer um adendo no sentido de que, no início da década de 1960, se intensificaram os movimentos populares, caminhando paralelamente à questão da cultura e da educação populares, destacando-se, nesse campo, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela hierarquia da Igreja Católica, e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que também se guiava pela orientação católica (SAVINI, 2013, p. 302-303).

Sob essa perspectiva de hegemonia da pedagogia nova, mesmo que ainda sob a égide da Carta de 1946, foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a lei que tratou das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024/61, que, ao final, assegurou a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação e o Plano Nacional de Educação – elaborado com forte influência de Anísio Teixeira, aprovado em 12 de setembro de 1962.

Para esse período de embates da Escola Nova com a Igreja Católica, não houve por nenhum deles questionamentos quanto ao sistema em si, pois o projeto educacional de ambos tinha a classe dominante como causa final. Por isso, afirma Cury (1978, p. 189-190) que:

Do confronto, saiu-se pior a classe dominada. Estava longe o nascimento da “escola do povo”. A educação escolar continuou sendo agente das classes dominantes, e, com o conflito de interesses na própria área dominante, a possibilidade desta escola mais distante ainda. E a maior parte da sociedade brasileira, presente no processo, não se configurou como a realidade histórica atuante e consciente, já que não foi agente do processo.

Por sua vez, com a instauração do Regime Militar, em 1964, sobreveio a Constituição Federal de 1967. A educação foi alçada como obrigatória para oito anos, tratando o direito de educação baseado nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (art. 168 da Constituição de 1967).

Também invocando o princípio da solidariedade, a Constituição determinou que as empresas se obrigassem a manter o ensino primário gratuito a seus empregados e filhos, bem como a ministrar cursos de aprendizagem aos trabalhadores menores, como se depreende do artigo 170:

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, 1967).

O texto constitucional de 1967 não repetiu as cartas anteriores e desvinculou percentual de impostos para educação, o que será retomado na Constituição Federal de 1988.

Cabe destacar que a década de 1960 foi marcada, no campo pedagógico, pelo auge da Escola Nova, bem como por seu declínio, sendo a mesma substituída pela pedagogia tecnicista, com utilização por esta, inclusive, de filmes didáticos feitos nos Estados Unidos, sendo um dos atores principais desse período o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado em 29 de novembro de 1961.

Contando com financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais,

em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos de imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto com camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2013, p. 342).

Assim, a percepção de que a educação era importante para manutenção da ideologia capitalista fez com que vigorasse, durante o período de ditadura militar, a concepção produtivista da educação, com máximo resultado e mínimo de despesas.

A educação, no período ditatorial, passa a ter como mote o desenvolvimento da nação. Opta-se pela concepção pedagógica tecnicista, usando como referência o fato de que é o trabalhador quem deve se adaptar ao processo do trabalho, o que, por analogia, se aplica à educação. Adotam-se os princípios da eficiência, da racionalidade e da produtividade. Buscou-

se minimizar a subjetividade que pudesse colocar em risco a educação (SAVIANI, 2013, p. 379-382).

Como consequência da pedagogia tecnicista, a educação se desenvolveu num currículo tradicional e heterônimo, em que se objetivou preservar o *status quo* do educando, mantendo-o propositalmente fora da sua humanidade.

Por fim, depois de décadas de repressão e supressão de direitos fundamentais, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, pela qual se consolidou o Estado Democrático de Direito, alçando a educação como direito público subjetivo.

A distinção em relação às demais Constituições do Brasil se deu porque a Constituição Federal de 1988 ocupou-se, especialmente, da garantia e da proteção dos direitos fundamentais do homem, pautada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, estruturada na dignidade da pessoa humana. Nesse sentido, cabe citar os respectivos dispositivos constitucionais:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

(...)

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

No tocante ao direito à educação, a Constituição de 1988 trata-o como direito social, com previsão no art. 6º. da Carta, cabendo citá-lo:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Há, ainda, previsão de um sistema de cooperação entre os entes da federação, com competências privativas, comuns e concorrentes no espectro educacional. De mesmo modo, o

constituinte trata a educação sob a perspectiva de que é necessária a colaboração da sociedade na sua promoção, devendo a educação visar ao pleno desenvolvimento do homem, capacitando-o para o exercício da cidadania, bem como qualificando-o para o trabalho.

O sistema privado deixa de ser uma concessão e passa a ter autorização do Estado, mantendo, contudo, a natureza de serviço público.

Importante destacar que a topografia constitucional do direito à educação, em razão deste ser tratado como direito social, está no título VIII, capítulo III da Carta de 1988, que trata exatamente da Ordem Social, cabendo citar:

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE
Seção I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Aliados à proposição do art. 205, acima citado, os princípios gerais da Educação foram previstos no art. 206 da Carta Maior, sendo eles:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Demais disso, a melhoria na qualidade de ensino é preocupação constante do constituinte, devendo o Estado promover e zelar por tal garantia¹⁴.

Dispõe, ainda, o art. 208, I da Carta Magna que será a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988). Tal previsão foi inserida pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, haja vista que a

¹⁴ Nesse sentido, verificar o art. 206 e o art. 214. da CF/88 (BRASIL, 1988).

primeira redação previa “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

A Carta de 1988 assegura também a laicidade do ensino; o ensino público e privado; a obrigatoriedade de investimento em educação por parte dos entes federados; e, ainda, a criação de um plano nacional de educação.

O art. 210 da referida Constituição determinou, ainda, que cabe à União estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), ou seja, caberá à União versar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em complementação, o art. 214 trata do Plano Nacional de Educação (PNE) da seguinte forma:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; (BRASIL, 1988).

Por fim, o art. 208, §1º da Constituição Federal de 1988 estabelece a natureza do direito à educação, no sentido de que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (BRASIL, 1988).

Cury (2008, p. 11) enfatiza que, a partir da Constituição Federal de 1988,

[...] a educação torna-se o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência.

Como se demonstrou, desde a primeira Constituição, o Brasil traz referência ao direito à educação, refletindo, em cada Carta, os anseios da sociedade e dos grupos hegemônicos de cada época, com impactos diretos no projeto educacional do país.

Desde a Constituição de 1824, baseada nos ideais iluministas, até a Constituição de 1988, voltada para as questões sociais, houve previsão ao direito à educação, sem, contudo, mesmo nos dois períodos de constituições influenciadas pelo *welfare state*, apresentar a opção por uma educação emancipadora, que liberte o educando.

Assim, a questão formal não é suficiente para o efetivo direito à educação, entendido aqui como direito fundamental à educação emancipadora como garantia constitucional individual. Será a partir dessa escolha pedagógica que o educando libertará sua consciência, a fim de que exerça sua plena humanidade.

Por sua vez, paralelamente ao ordenamento jurídico interno, em direito internacional há escolhas no campo educacional, cujos principais instrumentos serão referenciados no subcapítulo seguinte, a fim de enquadrar o Brasil no contexto mundial educacional, bem como permitir um alargamento, no capítulo que se defenderá que o conhecimento se dê a partir do direito fundamental à educação emancipadora como garantia constitucional individual.

3.2. Direito à Educação em pactos internacionais assinados pelo Brasil

Como se viu, no subcapítulo anterior, o direito à educação no Brasil encontra-se positivado, alçado a norma constitucional como direito subjetivo público.

De mesmo modo, ao longo dos tempos, o Brasil tornou-se signatário de inúmeros Tratados e Convenções Internacionais relativos a direitos humanos, nos quais a educação é alçada a essa categoria.

Nessa quadra, o art. 4º, II da Constituição Federal de 1988 estabelece que o Brasil, nas suas relações internacionais, deve se pautar pelo princípio da prevalência dos direitos humanos sobre o direito interno, o que levou à inserção, no art. 5º da referida norma, a seguinte normatização para interiorizar a norma internacional:

Art. 5º [...]

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 1988).

A submissão do direito interno ao direito internacional é uma característica do Estado Moderno, como explica Bobbio (1997, p. 70):

A história da formação do Estado moderno é, em grande parte, a história de tentativas de tornar efetiva, por meio de vários dispositivos constitucionais, a exigência das teorias jusnaturalistas, manifestada durante alguns séculos, em favor de uma limitação do poder soberano. Passou-se ao controle do poder executivo por parte do legislativo, ao controle do legislativo por parte do poder constituinte. Encontramo-nos, agora, na fase de tendência

irresistível no sentido do controle de uma ordenação jurídica parcial – o Estado – por uma ordem universal – a comunidade internacional.

Assim, o direito interno estabeleceu o regramento para eficácia dos Tratados e Convenções Internacionais relativos a direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, sob o seguinte prisma:

No que concerne ao impacto jurídico dos tratados internacionais de direitos humanos no direito brasileiro, e considerando a sua hierarquia constitucional, o direito enunciado no tratado internacional poderá:

- a) coincidir com o direito assegurado pela Constituição, reforçando o valor jurídico dos direitos constitucionalmente assegurados;
- b) integrar, complementar e ampliar o universo de direitos constitucionalmente previstos; ou,
- c) contrariar preceito de direito interno, hipótese em que deverá ser adotado o princípio da prevalência ou primazia da norma mais protetiva dos direitos humanos. (DUARTE; GOTTI, 2016, p. 223).

No campo do direito à educação, são vários os instrumentos normativos internacionais que tratam do tema, não sendo objeto do presente trabalho abordar todos, mas apenas os que entende serem os mais relevantes, o que os torna suficientes para sustentar a tese central que será defendida mais adiante, em outro capítulo.

Sob essa perspectiva, o direito internacional ganha relevância depois da Segunda Guerra Mundial, quando foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945, com o objetivo de trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundial.

Como no âmbito do direito internacional são tratadas as responsabilidades legais dos Estados em suas relações uns com os outros, além da relação do Estado com os indivíduos que estão em seu território, optou-se, em 10 de dezembro de 1948, por fazer uma Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), fato proclamado na Assembleia da ONU:

A ASSEMBLEIA GERAL proclama A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948).

Subtrai-se, por sua vez, do preâmbulo acima, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos tem como mola propulsora o ensino e a educação, tocando a eles a base para estruturar o respeito aos direitos e às liberdades albergados pelo seu texto.

Ao longo da Carta de 1948, a ONU deixa clara sua opção educacional pelo pleno desenvolvimento da personalidade humana, tratada especificamente no art. XXVI:

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

A corroborar a escolha por uma escola democrática, a Declaração Universal dos Direitos Humanos não é econômica, e cabe trazer à colação outros dispositivos que devem ser correlacionados ao se buscar uma educação emancipadora, tal qual a proposta no presente trabalho:

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II

1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo VI

Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo VII

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo XVIII

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.

Artigo XIX

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo XXVII

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios

Artigo XXX

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos. (ONU, 1948).

Os dispositivos que tratam da educação no âmbito da Declaração Universal dos Direitos Humanos deixam evidente que a opção se dá por uma educação inclusiva, universal, gratuita e laica, sem amparo para qualquer tipo de discriminação.

Ainda no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), o direito à educação também é reconhecido:

- i) No Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 13);
- ii) Na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (artigo 5º, alínea “e”, V);
- iii) Na Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (artigo 10),
- iv) Na Convenção sobre os Direitos da Criança (artigo 28);
- v) Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (artigo 24).

De mesmo modo, paralelo à ONU, existe o sistema interamericano de proteção dos direitos humanos, mais precisamente vinculado à Organização dos Estados Americanos (OEA). Nessa seara, há a Convenção Americana sobre Direitos Humanos e o Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos tratando do direito à educação, mais precisamente no art. 26 e no art. 13, respectivamente.

Conforme Cury (2014, p. 1057-1058), “a educação em Direitos Humanos pretende a criação de uma cultura que, junto com outros marcos legais, faça avançar o que a Constituição prevê e também o que demanda a consciência universal contemporânea”.

Por tudo acima exposto, é ponto comum que se extrai dos instrumentos legais de âmbito internacional que não há eco para um projeto educacional conservador, antidemocrático e reacionário, devendo, lado outro, ser assegurado, no âmbito interno, de forma inequívoca, o direito fundamental à educação emancipadora em que se possa realizar a essência dos direitos humanos.

Ao se analisar o percurso do direito à educação, chega-se à conclusão de que o mesmo deve ter como parâmetro o regime democrático, em razão de restarem superados os regimes totalitários, fascistas e ditatoriais, que, como visto neste capítulo, optaram sempre por uma educação excludente e não humanizadora.

O próximo capítulo fará apontamentos dos avanços da educação à direita no Brasil, bem como analisará o projeto educacional do Movimento Escola Sem Partido, sobretudo sob a perceptiva do presente trabalho, ou seja, que o conhecimento escolar deve ter suas bases a partir do direito fundamental à educação emancipadora como garantia constitucional individual e que, dessa forma, o educando libertará sua consciência, a fim de que exerça sua plena humanidade.

4 O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO NO BRASIL E SUA DEFESA POR UMA EDUCAÇÃO HETERÔNOMA À DIREITA

É certo que toda forma de pensamento deve considerar a si mesma como “exata” e “verdadeira” e combater as outras formas de pensamento, mas isto “criticamente”. (GRAMSCI, 1999, p. 184).

Nos capítulos anteriores, buscou-se trazer, num primeiro momento, a semantização dos termos propulsores da tese, notadamente, educação, escola, currículo e direito à educação. Ainda, foram feitos apontamentos sobre o direito à educação no ordenamento jurídico pátrio e no direito internacional, a fim de dimensioná-lo sob o prisma da lei.

Contudo, em que pese o direito à educação estar albergado por instrumentos normativos nacionais e internacionais, a educação mostra-se um campo de disputas ideológicas, que impactam diretamente na escola e no currículo escolar.

Fator de destaque em tempos de massificação das notícias falsas propagadas pelas redes sociais, o termo ideologia, quase sempre acompanhado do termo hegemonia, é constante em debates no mundo atual.

Por sua vez, a ideologia na educação mostra-se um interessante objeto de estudo, sobretudo no Brasil contemporâneo, em que o Movimento Escola Sem Partido ganhou importância no espectro nacional e almeja a hegemonia de sua ideologia conservadora no campo educacional.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem como escopo apresentar as disputas ideológicas que permeiam a prática educacional do projeto do Movimento Escola Sem Partido. Para tanto, num primeiro momento, será necessário conceituar os termos ideologia e hegemonia, categorias caras ao debate a se instaurar com os ideais do Movimento Escola Sem Partido.

O presente capítulo justifica-se pelo fato de o Movimento Escola Sem Partido defender uma educação heterônoma e, por isso, excludente e conservadora, em sentido diametralmente oposto à proposta da tese, que se pauta na defesa do conhecimento escolar a partir do direito fundamental à educação emancipadora como garantia constitucional individual.

Logo, o objetivo deste capítulo é a testificação da proposta do aludido movimento, sob a perspectiva de uma educação emancipadora.

4.1 Ideologia e hegemonia: nosso ponto de partida

A utilização dos termos ideologia e hegemonia não é novidade nos debates sociais, apesar de seus interlocutores, por vezes, se valerem dos aludidos termos sem conhecerem seu real significado.

Logo, indispensável para desenvolvimento da presente tese desnublar o que é ideologia e hegemonia, sob pena de um debate estéril, sem embasamento teórico-crítico, que em nada contribuiria para sustentar a proposta central do trabalho, de que o conhecimento na escola deve se dar a partir do direito fundamental à educação emancipadora como garantia constitucional individual.

Desta feita, de início, o que se tem é o senso comum dos debates nas redes sociais, em que a ideologia é um conjunto de ideias, valores e representações para explicar o mundo.

Nesse sentido, o uso corrente do termo ideologia é explicado pela sua função, que é “legitimar posições de uns ou de outros agentes. Ideologia, nesse contexto, remete diretamente a poder e, por isso, parece-me, é noção amplamente utilizada no âmbito político não acadêmico”. (MACHADO, 1983, p. 12).

Em razão da polissemia do termo, Eagleton sintetizou algumas das definições de ideologia, sendo elas:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida social;
 - b) um corpo de ideias característico de um determinado grupo ou classe social;
 - c) ideias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
 - d) ideias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
 - e) comunicação sistematicamente distorcida;
 - f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
 - g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
 - h) pensamento de identidade;
 - i) ilusão socialmente necessária,
 - j) a conjuntura de discurso de poder;
 - k) o vínculo pelo qual atores sociais conscientes entendem seu mundo;
 - l) conjunto de crenças orientadas pela ação;
 - m) a confusão entre realidade linguística e realidade fenomenal;
 - n) oclusão semiótica;
 - o) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social;
 - p) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural.
- (EAGLETON, 2019, p.17-18)

Em que pese ser polissêmico, ideologia tem um ponto de partida comum para seus estudiosos. Isto porque a utilização conceitual de ideologia somente foi objeto de estudo a partir do século XIX, na França, mais precisamente em 1801, com Destuit de Tracy, que parte das

faculdades sensíveis para explicar a origem das ideias, dada pela relação do corpo humano com o meio ambiente (MACHADO, 1983, p. 12).

Nesse primeiro momento, os ideólogos franceses defendiam que as ideias eram a base da vida social.

A “ideologia” era uma tentativa de restituir as ideias a seu domínio, enquanto produtos de certas leis mentais e fisiológicas. Porém, para levar a cabo esse projeto, era necessário conceder enorme atenção ao reino da consciência humana; é compreensível, portanto – embora irônico -, que esses teóricos tenham começado a acreditar que as ideias eram a única coisa que existia. (EAGLETON, 2019, p. 80)

À época, Napoleão iniciava sua jornada pelo poder, albergando nas suas fileiras, em razão do apoio ao Golpe de 18 Brumário¹⁵, vários ideólogos, como De Tracy, inclusive nomeando-os como senadores e tribunos em seu governo. Porém, com a guinada antiliberal de Napoleão, os ideólogos logo o refutaram, sendo, por isso, considerados oposição pelo governante, o que deflagrou uma maçante campanha governamental para tornar o termo ideologia pejorativo, impingindo aos ideólogos, inclusive, a pecha de culpados pelos malefícios ocorridos na França (EAGLETON, 2019, p. 83-86).

Eagleton faz a seguinte análise do rompimento entre Napoleão e os ideólogos franceses:

O cerne da crítica de Napoleão aos ideólogos é que há algo irracional no racionalismo excessivo. A seu ver, esses pensadores tanto se empenharam em sua investigação das leis em razão que ficaram isolados dentro de seus próprios sistemas fechados, tão divorciados da realidade prática quanto um psicótico. Desse modo, o termo ideologia gradualmente deixou de denotar um cético materialismo científico para significar uma esfera de ideias abstratas e desconexas, e é esse significado da palavra que será então adotado por Marx e Engels. (2019, p. 86)

Com a dimensão da ideologia na esfera de ideias abstratas e desconexas deixado pelos ideólogos franceses, Karl Marx e Engels dão maiores dimensões ao estudo da ideologia, sobretudo pelas proporções de tudo o que envolve o marxismo.

Marx e Engels (2007), em seu célebre *A Ideologia Alemã*, escrito entre 1845-1846, mas só publicado postumamente, em 1933, trabalham a concepção de ideologia a partir do materialismo histórico, no qual, desde as sociedades mais remotas até a atual, a evolução se dá pelos conflitos entre diferentes classes sociais, decorrentes da “exploração do homem pelo homem”, tal como a sociedade feudal e capitalista.

¹⁵ O Golpe de 18 Brumário foi um golpe de estado ocorrido na França, e que representou o fim da Revolução Francesa, a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder e a consolidação dos interesses burgueses no país. No calendário revolucionário francês, este dia ocorreu em 18 de brumário do ano IV (9 de novembro de 1799 no calendário gregoriano) (ALTMAN, 2009).

Assim, em Marx e Engels (2007), a consciência do sujeito expressa a materialidade a qual ele está inserido. Contudo, essa consciência expressa um ser humano que se alienou de si, visto que reproduz a realidade da classe dominante, e não a sua.

Logo, trata-se de uma consciência falsa, que no campo do materialismo histórico, é fruto do dicotomismo entre o trabalho manual e o intelectual. Desta feita, ao final, essa consciência falsa geraria a inversão ou a dissimulação da realidade para os ideais ou interesses da classe dominante. O social vira coisa e a coisa vira social. Trata-se do ocultamento da realidade pela ideologia, com a formação de uma consciência oculta. Resta assim, para Marx, o segredo da ideologia:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações desenvolvidas. A consciência (*Bewusstsein*) não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente (*bewusste Sein*), e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como uma câmara escura, este fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico.

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens e carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 47)

Desta feita, a ideologia inverte o estado das coisas. Analisando a inversão indicada por Marx e Engels nas relações sociais, Machado (1993, p. 25) pontua que:

Então, a consciência dos indivíduos e os corpos de ideias sistematizados “invertem” também a essência das relações sociais. No dizer de Marx, as representações individuais, os corpos institucionalizados e ideias, “refletem”, “reproduzem”, “traduzem” ou “transpõem para um plano doutrinário” a aparência objetiva invertida.

Destaca-se, mais uma vez, que Marx e Engels trabalham na perspectiva da história como um conhecimento dialético e materialista da realidade social.

É sob esse referencial que a ideologia alemã é posta, o que é evidenciado por Marx e Engels (2007) ao fazerem a seguinte colocação:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os

pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Há ainda, na percepção de Marx e Engels (2007), o fato de a ideologia naturalizar o histórico e o cultural, a fim de que se mantenha o *status quo*, em razão de se passar a ideia de que é inevitável aquela situação de submissão e opressão. Com isso, verifica-se, pela ideologia, a defesa do estado atual das coisas, dado como existente e imutável, a partir da apresentação da particularidade do opressor como sendo a universalidade a ser seguida por todos.

Ao se analisar a função da ideologia, percebe-se que ela aliena o sujeito, que adquire uma consciência falsa, a partir da generalização do particular da classe dominante, que é apresentado como universal ao dominado.

Surge, assim, a hegemonia da ideologia, pela conformação inconsciente da classe dominada à ideologia da classe dominante, a qual será melhor analisada mais adiante.

Para se superar essa hegemonia e a alienação, Marx e Engels (2007) tratam a ideologia burguesa como a estigmatização do indivíduo a partir da classe que este está inserido, assim colocada pelos filósofos:

Por outro lado, a classe torna-se, por sua vez, independente em relação aos indivíduos, de maneira que estes têm suas condições de vida estabelecidas antecipadamente, recebem de sua classe, já delineada, sua posição na vida e ao mesmo tempo seu desenvolvimento pessoal; são subordinados à sua classe. (2007, p. 61).

Desta feita, a ideologia marxista propõe a alteração do *status quo* pela revolução do proletariado, pensada em contraposição à ideologia da sociedade burguesa.

A universalização das proposições burguesas, no intuito de apresentar seus interesses como sendo os de toda a sociedade, é o que leva à sua hegemonia, pois, sem qualquer uso de força física, mantém a reprodução do *status quo* e da própria sociedade, segundo o padrão burguês. Repita-se: o social virou coisa e a coisa virou o social.

Eis a função da ideologia, que é garantir e reproduzir as relações que estão na base do domínio de uma classe sobre a outra. É a prevalência dos valores burgueses e a manutenção da sociedade fechada, estratificada, por meio da ideologia.

Outro conceito de ideologia marcante vem dos positivistas (a partir de Augusto Comte), que cunharam o lema “Ordem e Progresso” – pelo qual não há progresso sem ordem, nem ordem sem que a teoria subjuga a prática.

A ideologia positivista fomenta a percepção de que aquele que detém o saber, detém o poder, e detém o saber quem detém o poder. É a defesa de que, a partir da relação autoritária

entre teoria e prática, a ação pode dominar, manipular e controlar a realidade natural e social, visto que a teoria tem as ideias e a prática é ignorante.

Cabe aqui a célebre proposição de Foucault (2010, p. 30), no sentido de que “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Nessa quadra positivista, cabe ainda citar Émile Durkheim (2003), para quem a ideologia significa permitir que as preconcepções adulterem o conhecimento das coisas reais. Em razão disso, para se chegar a uma conclusão desapaixionada, o sociólogo deve se libertar dos vieses e concepções equivocadas do leigo. Eagleton (2019, p. 87) denomina essa corrente positivista como “teoria *psicologista* da ideologia, bem como assevera que os positivistas defendem hábitos e predisposições ideológicas inatas à mente, tal como os ideólogos iluministas.

Ao se confrontar a teoria *psicologista* da ideologia com a teoria de Marx e Engels, percebe-se que esses se valeram da história de forma investigativa, diferentemente dos positivistas, que se voltaram aos ideólogos iluministas para repeti-los, sem examinar as causas e funções históricas da falsa consciência.

Se as ideias situam-se na fonte mesma da vida histórica, é possível imaginar que se pode mudar a sociedade combatendo-se as ideias falsas com ideias verdadeiras; e é essa combinação de racionalismo e idealismo que Marx e Engels rejeitam. Para eles, as ilusões sociais estão ancoradas em contradições reais, de modo que somente pela atividade prática de transformar as últimas é que podem as primeiras ser abolidas. Portanto, uma teoria materialista da ideologia é inseparável de uma política revolucionária. Isso, no entanto, envolve um paradoxo. A crítica da ideologia afirma, ao mesmo tempo, que certas formas da consciência são falsas e que essa falsidade é, de algum modo, estrutural e necessária a uma ordem social específica. (EAGLETON, 2019, p. 88)

Complementando o acima dito, toma-se o que diz Cury sobre a importância das relações sociais na construção dos seres e seus significados:

No contexto destas relações, surgem e nascem formas de pensar a realidade. A classe que detém o poder e o controle da produção tentará persuadir a outra de que sua forma de *apresentar* a realidade é a realidade. É dessa prática social que surge a necessidade de explicar teoricamente a realidade através de uma concepção de mundo e, então, disseminá-la pelo conjunto da sociedade. (CURY, 1980, p. 81).

Contudo, voltando a Marx e Engels (2007), quando eles criticam a ideologia, o fazem sem propor que a falsa consciência seja substituída por uma coisa verdadeira, pois entendem

que todas as ideias, verdadeiras ou falsas, são lastreadas na atividade social, especificamente em suas contradições.

Sintetizando o que foi dito acima, tem-se como conceito de ideologia:

Ideologia é a dimensão aparente das relações sociais, lugar de instituição da matriz de significados de um modo de produção. Contudo, por ideologia, estou entendendo não só esse aspecto, como também o processo social de elaboração e transformação de significados que tem por base (matriz) a aparência das relações sociais. (MACHADO, 1983, p. 40).

A ideologia, como visto em Marx e Engels, presta-se a formar uma falsa consciência, no intuito de manutenção de domínio nas relações sociais, havendo a dicotomia dominante e dominado, que em Freire (2014) é denominada opressor e oprimido. Presta-se, assim, para a hegemonia de uma classe sobre a outra.

Há, assim, nas diversas relações sociais, uma constante disputa de autoridade na sociedade, seja em razão do trabalho intelectual, sejam em razão dos credos, enfim, da pluralidade e heterogeneidade desse espectro social.

Sob essa ótica, a “emergência histórica do conceito de ideologia atesta uma angustia corrosiva – a embaraçosa percepção de que suas próprias verdades só lhe parecem plausíveis conforme a posição ocupada no momento”. (EAGLETON, 2019, p. 123)

Não se pode olvidar, nesse aspecto que

O conceito de ideologia, pode-se argumentar, surgiu no ponto histórico em que os sistemas de ideias primeiro perceberam sua própria parcialidade, e isso ocorreu quando essas ideias foram obrigadas a encontrar formas de discurso estranhas ou alternativas. Foi com a ascensão da sociedade burguesa, acima de tudo, que a cena foi preparada para essa ocorrência. Pois é característico dessa sociedade, como notou Marx, que tudo a seu respeito, inclusive suas formas de consciência, encontra-se em um estado de fluxo incessante, em contraste com uma ordem social mais determinada pela tradição. O capitalismo sobrevive apenas por um desenvolvimento incansável das forças produtivas e, nessa agitada condição social, novas ideias atropelam-se umas às outras tão freneticamente quanto as modas em mercadorias. A autoridade entrincheirada de uma única visão de mundo é, conseqüentemente, minada pela própria natureza do capitalismo. (EAGLETON, 2019, p. 122)

Como a ideologia gera uma falsa consciência, com o intuito de garantir e reproduzir as relações que estão na base do domínio de uma classe sobre a outra, a alienação do sujeito permite a hegemonia da ideologia burguesa, tornando-a dominante.

No estudo da hegemonia, destaca-se Gramsci (1976), que cunha o termo “hegemonia cultural”, entendendo por ele a capacidade de direção intelectual e moral de uma classe dominante sobre as classes aliadas e dominadas (subalternas).

Há sob a perspectiva Gramsciana (1999) um afastamento de hegemonia de ideologia, visto que aquela o poder dominante conquista o consentimento dos oprimidos, enquanto este pode ser valer da força para se sobrepujar.

Com isso, a hegemonia possui um espectro mais amplo do que a ideologia. Conforme Eagleton:

A hegemonia, então, não é apenas um tipo bem-sucedido de ideologia, mas pode ser decomposta em seus vários aspectos ideológicos, culturais, políticos e econômicos. A ideologia refere-se especificamente à maneira como as lutas de poder são levadas a cabo no nível da significação, e, embora tal significação esteja envolvida em todos os processos hegemônicos, ela não é, em todos os casos, o nível *dominante* pelo qual a regra é sustentada. (2019, p. 129)

Cury (1979, p. 53), por sua vez, articula o conceito de hegemonia a partir da ideia de interesse geral:

A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando de tal forma seus interesses particulares com os das demais classes, de modo que eles venham a se constituir em interesse geral.

Em Apple (2008, p. 39), a hegemonia é “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos”.

Vê-se, assim, que a hegemonia está voltada para a implementação de valores de uma determinada classe sobre outras, de forma a dirigir a sociedade de acordo com seus interesses, mas sob a falsa percepção de que se trata de um interesse geral.

A grande questão quanto à ideologia e hegemonia é que

Muito do que as ideologias dizem é verdadeiro e seria ineficaz se não o fosse, mas as ideologias também têm muitas proposições que são evidentemente falsas, e isso não tanto por causa de alguma qualidade inerentemente falsa mas por causa das distorções a que são submetidas nas suas tentativas de ratificar e legitimar sistemas políticos injustos, opressivos. (EAGLETON, 2019, p. 233-234)

Em razão dessa necessidade de legitimação do sistema opressivo, no campo educacional, como se viu no capítulo 2, existe sempre uma luta para imposição de valores extramuros da escola, seja pela família, o Estado, o mercado ou a religião.

As lutas ideológicas colocam a escola no campo de batalha para que se tenha uma ideologia dominante e, conseqüentemente, haja a hegemonia cultural a partir da ideologia vencedora.

Da década de 1920 à década de 1960, houve a luta entre a Escola Nova e os católicos. A partir de 1964, a visão do Golpe de Estado, inerente a um regime autoritário. Depois da Constituição de 1988, a questão social emerge, mas o globalismo e o mercado (neoliberais), aliados aos neoconservadores e populistas autoritários, retomam a defesa de se manter uma educação heterônoma, excludente e desumana.

Logo, uma vez que a base da ideologia e da hegemonia está nas relações sociais, é necessário compreender o direito à educação a partir de uma perspectiva emancipatória – para se evitar a alienação do sujeito, ou seja, a falsa consciência, que desumaniza o educando – como forma de enfrentamento à atual hegemonia da aliança da direita (APPLE, 2003).

Ademais, por meio de uma educação emancipatória se terá paridade de armas para libertação dessas crenças letais da ideologia dominante, pois

Nenhum radical que examine friamente a tenacidade e penetração das ideologias dominantes pode sentir-se esperançoso quanto ao que seria necessário para afrouxar seu domínio letal. Mas há um lugar, acima de todos, em que tais formas de consciência podem ser transformadas, quase literalmente, da noite para o dia, e esse lugar é a luta política. Isso não é uma carolice de esquerda, mas um fato empírico. Quando homens e mulheres, engajados em formas locais, inteiramente modestas de resistência política, veem-se trazidos, pelo ímpeto interior de tais conflitos, para o confronto direto com o poder do Estado, é possível que sua consciência política seja definitiva e irreversivelmente alterada. Se uma teoria da ideologia tem algum valor, este consiste em auxiliar no esclarecimento dos processos pelos quais pode ser efetuada praticamente tal liberação diante de crenças letais. (EAGLETON, 2019, p. 235)

Pelo acima exposto, feitos os apontamentos acerca de ideologia e hegemonia, o próximo passo será a análise do projeto do Movimento Escola Sem Partido, a partir das bases estabelecidas pelo caminho até aqui percorrido pelo presente trabalho.

4.2 A proposta educacional do Movimento Escola Sem Partido

Na atual década, com o acirramento dos ânimos na sociedade brasileira¹⁶, sobretudo depois das manifestações populares de 2013¹⁷, veio à baila um tema que tem sido

¹⁶ A partir da eleição de Dilma Rousseff, em 2010, gradativamente o Brasil começou um caminho de cisão social, com a classe média afastando-se do governo petista. Tal cisão potencializou-se na campanha eleitoral de 2014 e tornou-se marcante com a reeleição de Dilma Rousseff, notadamente porque o candidato derrotado, Aécio Neves, não aceitou a derrota nas urnas e manteve o clima eleitoral, impugnando o resultado da eleição junto ao Tribunal Superior Eleitoral. Assim, o país, desde então, vive um clima de Fla-Flu (Nós contra eles), com um alto sentimento antipetista, sufragado na eleição presidencial de 2018, em que o atual mandatário foi eleito por ter se naturalizado como o único que encampou essa bandeira.

¹⁷ No dia 6 de junho de 2013, o MPL (Movimento Passe Livre) mobilizava-se contra o aumento das tarifas de ônibus, metrô e trens em São Paulo. No dia 13, em outra manifestação de mesmo jaez, houve enfrentamento, e a

constantemente debatido, seja no meio educacional, seja no âmbito legislativo, que é a proposta de uma “Escola Sem Partido”.

Criado em 2004, por Miguel Francisco Urbano Nagib, o movimento, por ele denominado “Escola sem Partido”, afirma-se, em seus textos publicados no sítio eletrônico (<http://escolasempartido.org>), como uma “iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”.

Segundo Brait (2016, p. 161):

Miguel Francisco Urbano Nagib define-se como coordenador do movimento. Ele é advogado, articulista do Instituto Millenium (Instituição privada de ensino, da qual o citado se desvinculou recentemente), escritor dos *Deveres do Professor* – criado para o ESP – e proprietário da Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli-ME (Treinamento e desenvolvimento profissional e gerencial) e da Associação Escola Sem Partido (Atividades de associações de defesa de direitos sociais).

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) originou-se de uma insatisfação pessoal de seu fundador, Miguel Nagib, com o professor de história de sua filha, que em sala de aula fez uma comparação entre São Francisco de Assis e Che Guevara (SALLES, 2017, p. 65).

Subtrai-se do sítio eletrônico a seguinte conclamação:

Se você sente que seus professores ou os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa das questões políticas e sociais; se percebe que outros enfoques são por eles desqualificados ou ridicularizados e que suas atitudes, em sala de aula, propiciam a formação de uma atmosfera de intimidação incompatível com a busca do conhecimento; se observa que estão engajados na execução de um projeto de engenharia social, que supõe a implementação de uma nova escala de valores, envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la). Ajude-nos a promover a liberdade de pensamento e o pluralismo de ideias nas escolas brasileiras. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Para quem não tem apreço à historicidade, bem como se satisfaz com os mitos propagados pela ideologia do Movimento Escola Sem Partido, a leitura da conclamação acima pode parecer algo inédito no Brasil. Ledo engano!

Antes de tudo, cabe destacar que a primeira quadra da historicidade da proposta do Movimento Escola Sem Partido passa pela questão de ser esta uma “ideologia de direita” e por isso voltada, segundo o senso comum, para a família e os bons costumes.

Em pleno século XXI, é esse o primeiro nível de debate do Movimento Escola Sem Partido, que se mostra raso, haja vista a complexidade da sociedade atual, que diante de seu

Polícia Militar disparou bombas de gás e balas de borracha, deixando manifestantes e jornalistas feridos. A partir de então, os protestos ganharam o país, sobretudo com o fôlego da insatisfação com a realização da Copa das Confederações da FIFA no Brasil, entre junho e julho de 2013. Ao mesmo tempo houve uma pulverização das reivindicações (BBC, 2018).

pluralismo, não pode ser dividida simplesmente entre “direita” e “esquerda”, categorias que só contribuem para a divisão e não para a integração social.

Tal questão mereceu referência de Bobbio (1995), no prefácio da primeira edição da versão italiana de seu livro *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política*:

Nunca se escreveu tanto como hoje contra a tradicional distinção entre direita e esquerda, considerada uma distinção que já teria tido o seu tempo e estaria despojada de qualquer sentido, se é que teve algum no passado. Nunca como hoje, nos dias em que escrevo essas linhas, às vésperas das próximas eleições para a renovação do Parlamento italiano, a cena política da Itália esteve tão dominada por dois alinhamentos que se proclamam, respectivamente, de direita e esquerda e que, sob essas duas bandeiras, se preparam para lutar furiosamente um contra o outro pelo governo do país.

Donde ser possível perguntar: direita e esquerda ainda existem? E se existem ainda, e estão em campo, como se pode dizer que perderam completamente o significado? E se ainda têm um significado, qual é ele? (BOBBIO, 1995, p. 27-28).

De toda sorte, essa dicotomia teve origem na França, a partir da Revolução Francesa, que permitiu a criação de partidos políticos. Nesse momento, criou-se uma antinomia direita (em favor do Rei) e esquerda (contrários ao Rei), simplesmente em razão da posição em que cada partido se sentava na Assembleia. O Partido Girondino sentava-se à direita, e representava a alta burguesia, tendo como plataforma a defesa de uma Monarquia Constitucional, com poder concentrado no Parlamento, e uma menor participação política dos trabalhadores. Já o Partido Jacobino sentava-se à esquerda, e representava a baixa burguesia e as camadas populares francesas, tendo como plataformas o sufrágio universal, o fim da escravidão, a divisão dos três poderes e a igualdade de direitos. Com isso, defendiam uma maior participação popular no governo (FABER, 2010, p. 8-9).

Entretanto, para buscar resposta para distinção dessa dicotomia “direita e esquerda”, Bobbio se vale do critério da atitude do homem em face ao ideal de igualdade, o que o fez elaborar a seguinte divisão:

- a) na extrema-esquerda estão os movimentos simultaneamente igualitários e autoritários, dos quais o jacobinismo é o exemplo histórico mais importante, a ponto de se ter tornado uma abstrata categoria aplicável, e efetivamente aplicada, a períodos e situações históricas diversas;
- b) no centro-esquerda, doutrinas e movimentos simultaneamente igualitários e libertários, para os quais podemos empregar hoje a expressão "socialismo liberal", nela compreendendo todos os partidos social-democratas, em que pesem suas diferentes práxis políticas;
- c) no centro-direita, doutrinas e movimentos simultaneamente libertários e inigualitários, entre os quais se inserem os partidos conservadores, que se distinguem das direitas reacionárias por sua fidelidade ao método democrático, mas que, com respeito ao ideal da igualdade, se prendem à igualdade diante da lei, que implica unicamente o dever por parte do juiz de aplicar imparcialmente as leis, e à liberdade idêntica, que caracteriza aquilo que chamei de igualitarismo mínimo;

d) na extrema-direita, doutrinas e movimentos antiliberais e anti-igualitários, dos quais creio ser supérfluo indicar exemplos históricos bem conhecidos como o fascismo e o nazismo. (BOBBIO, 2005, p. 119).

A partir do quadro sistematizado por Bobbio, conclui-se que o espectro político da esquerda inclui progressistas, social-liberais, ambientalistas, social-democratas, democrático-socialistas, libertários socialistas, secularistas, socialistas, comunistas e anarquistas, enquanto o espectro político da direita inclui neoliberais, econômico-libertários, conservadores, reacionários, neoconservadores, anarcocapitalistas, monarquistas, teocratas, nacionalistas, fascistas e nazistas.

É certo que não se trata de conceito absoluto, pois há exemplos de governos intitulados de esquerda que são inigualitários/anti-igualitários e de governos de direita que são igualitários. mas, pela divisão de Bobbio, pode-se dizer, a grosso modo, que a questão entre direita e esquerda faz maior sentido para justificar o espectro político do indivíduo, que acabará por refletir na escolha do governante de seu campo ideológico, conforme acentua Singer (2002) ao fazer a análise dos impactos da ideologia nas eleições brasileiras de 1989 e 1994.

Assim, estabelecido o quadrante político do Movimento Escola Sem Partido, ou seja, no espectro da direita, como o mesmo se intitula, é certo que, no percurso histórico da educação do Brasil, os embates a fim de se estabelecer uma educação à direita, conservadora e heterônoma sempre estiveram presentes, sendo traço não exclusivo de nosso país ou do referido movimento, mas de esfera mundial.

Michael Apple (2003) fez uma análise profunda acerca da educação na sociedade estadunidense na década de 90, sob a ótica dos movimentos conservadores que influenciam diretamente a sociedade em termos gerais, a política e a prática educacional.

Em que pese Apple tratar de questões específicas localizadas nos Estados Unidos da América, sua abordagem traz temáticas que seriam aplicáveis em qualquer sistema educacional do mundo, considerando a mundialização das propostas conservadoras hegemônicas ante os problemas da educação e dos demais setores das relações humanas que tendem à homogeneização planetária.

Em razão disso, quando Apple (2003) trata da hegemonia direitista (neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e “nova classe média de profissionais qualificados e gerentes”), faz referência à despolíticação do projeto político-pedagógico, em que a educação deixa de ser discutida como um bem de uso e passa pelo processo de mercantilização, transformando-se em um bem de troca tanto no mercado de trabalho como no mercado de bens simbólicos.

No Brasil, como visto no primeiro capítulo, desde a primeira Constituição, os instrumentos normativos educacionais são reflexos da ideologia dominante, composta por setores conservadores da sociedade, com caminhar constante por uma educação heterônoma.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1824, de influência Iluminista, e a Constituição de 1891, de influência Positivista, previram apenas formalmente o direito à educação, tornando-a, assim, uma prática educacional conservadora, excludente e não emancipatória, característica da pedagogia tradicional. Indubitavelmente, na quadra política outrora apresentada, tratava-se de um governo de ideologia de direita, conservador, e, por isso, de uma educação à direita.

Segue nessa mesma perspectiva, na década de 1920, contra a proposta de laicidade da Carta de 1891, como se extrai de Saviani (2013), uma reação da Igreja para reestabelecer o ensino religioso nas escolas públicas e a perpetuação de seu ideário pedagógico, buscando respaldo nas forças tradicionais para seu intento.

Em 1960, o Brasil presenciou a cruzada da Igreja Católica contra a Escola Nova – encarnada em seu baluarte, Anísio Teixeira –, nos embates já referenciados no capítulo que tratou do direito à educação. Sobretudo, destaca-se a falsa questão criada à época do enfrentamento entre escola pública e privada, que implicou na imputação, pelos católicos aos seus adversários, de que os mesmos eram socialistas e comunistas, fato sabidamente falso, em razão de ambos os movimentos estarem em favor da ideologia dominante à época, que era decorrente da classe burguesa industrial.

A questão de qual é o projeto de nação é o grande debate oculto no projeto do Movimento Escola Sem Partido, sendo, como dito acima, questão antiga, travada desde o século passado no campo educacional:

A educação, por exemplo, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade. Essa disputa ideológica atravessou décadas e reformas educacionais sem que o poder público brasileiro edificasse um sistema nacional de escolas públicas para todos. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158).

Nesse aspecto, o Movimento Escola Sem Partido não traz nada de inovador, mas sim de retrocesso no campo educacional, sobretudo sob o prisma de um Estado Democrático de Direito que rechaça uma educação heterônoma.

Conforme pontua Miguel (2016, p. 592), “os discursos reacionários provêm, no caso brasileiro, de uma conjugação heteróclita entre o ‘libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo’”.

Quando diz “libertarianismo”, Miguel entende se tratar da “ideologia ultraliberal libertariana, descendente da chamada “escola econômica austríaca” e influente em meios acadêmicos e ativistas dos Estados Unidos, que prega o menor Estado possível e afirma que qualquer situação que nasça de mecanismos de mercado é justa por definição”. (MIGUEL, 2016, p. 592).

No que toca ao fundamentalismo religioso, conforme Miguel (2016, p. 593), este ganha relevância política no Brasil a partir dos anos 1990, notadamente com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores.

E por fim, quanto ao anticomunismo, esclarece Miguel (2016, p. 593-594) que:

O anticomunismo, por fim, parecia ultrapassado com o fim da Guerra Fria, mas ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil. A ameaça passou a ser o “bolivarianismo” (a doutrina do falecido presidente venezuelano Hugo Chávez) e o Foro de São Paulo, conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda, que na narrativa anticomunista assumiu a feição de uma conspiração para dominar o subcontinente. A despeito do centrismo crescente de seu discurso e de suas práticas moderadas quando esteve no governo, o Partido dos Trabalhadores veio a ser apresentado como a encarnação do comunismo do Brasil, gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo. Com alguma penetração na mídia tradicional e um uso muito forte das redes sociais, escritores como Olavo de Carvalho são a voz pública dessa posição.

Ademais, a disputa sobre o campo do conhecimento, em que o Movimento Escola Sem Partido busca a imposição de seu projeto educacional conservador, tem em Olavo de Carvalho um ator de destaque, em razão do atual mandatário do país ser seu fiel discípulo.

Para coesão e fomento de propagação de suas ideias, no sítio eletrônico do Movimento Escola Sem Partido estão disponíveis propostas de lei federal e de leis locais, das quais fazem uso políticos e setores conservadores da sociedade que aderiram ao movimento, ao ponto de defenderem, por todo o país, a criação de uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar.

Nesse contexto de apoio de setores políticos e sociais, tem-se notícia, por todo o país, de inúmeras propostas de leis locais (estaduais e municipais). Já em nível federal, cite-se o Projeto de Lei nº 7.180, de 2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (Patriotas-BA), que, por meio de proposta de alteração da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pretendia incluir, entre os princípios do ensino, o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

Ao projeto acima, foi anexado o PL 867/2015, de autoria do então deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), que objetivava incluir o programa do MESP entre as diretrizes e bases da educação nacional. Os citados projetos de lei não foram votados na Comissão Especial da Câmara, até dezembro/2018, o que levou ao arquivamento de ambos, haja vista o fim da legislatura 2015/2018.

Porém, com o início da nova legislatura (2019/2022), a deputada Bia Kicis (PSL/DF) protocolou um novo projeto de lei (PL 246/19), valendo-se, contudo, dos mesmos argumentos dos projetos da legislatura anterior.

O PL 246/19, por sua vez, se favorece da atualização do anteprojeto original do Movimento Escola Sem Partido, realizada em 2019 e intitulada “versão 2.0”, disponível no site do movimento (<http://escolasempartido.org>).

A base, então, para as leis que se espalham pelo país, é o anteprojeto do Movimento Escola Sem Partido, o que torna necessário conhecê-lo na íntegra, para um maior aprofundamento em sua ideologia. Como há propostas de leis federal, estaduais e municipais, será objeto de apresentação e estudo a proposta de lei federal.

No art. 1º do anteprojeto de lei federal, o Movimento Escola Sem Partido apresenta os princípios nos quais se funda sua posição:

Art.1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

I - dignidade da pessoa humana;

II - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

V - liberdade de consciência e de crença;

VI - direito à intimidade;

VII - proteção integral da criança e do adolescente;

VIII - direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

IX - direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Num primeiro momento, ao se ler o artigo acima citado, tem-se a falsa impressão de que a proposta do Movimento Escola Sem Partido está de acordo como o Estado Democrático de Direito, pois reitera categorias como dignidade da pessoa humana, pluralismo de ideias e liberdades de consciência, crença, aprender, etc.

Nesse ponto, o argumento dos defensores do projeto é que os princípios de sua proposta já se encontram presentes na legislação brasileira, tanto na norma constitucional como infraconstitucional, além dos tratados internacionais de direitos humanos.

Contudo, não se pode ignorar que a interpretação da norma deve ser feita a partir da contextualização das ideologias defendidas pelo Movimento Escola Sem Partido, o que implica em modificação do sentido original da lei, através de interesses não explícitos, mas que, conforme já tratado em outros momentos deste trabalho, estão vinculados ao currículo tradicional, em que se tem a ausência de questionamentos radicais quanto ao sistema social existente e as formas dominantes de conhecimento.

Trata-se, assim, de exemplo de educação bancária (FREIRE, 2014), na qual as escolhas do significado devem se dar a partir da classe dominante, opressora, mantendo o educando alijado de sua consciência, de sua liberdade, de sua humanidade.

Prova disso é que o artigo 1º, acima citado, insere como princípios a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” e o “direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos”, em que o objetivo central é manter o *status quo* da sociedade, sem que haja uma educação inclusiva, a fim de que se forme o educando para o pleno exercício da cidadania.

Tal perspectiva é importante quando se faz uma análise do art. 1º do anteprojeto acima citado, notadamente quando propõe a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, aliada ao direito dos pais de se impor à escola em relação à educação religiosa e moral dos seus filhos.

Esta ideia se baseia na ficção de um conhecimento que não é situado socialmente. Percepções críticas sobre o mundo social, que apontam suas injustiças e contradições, certamente não passam pelo crivo da neutralidade. Mas a visão que se quer apenas descritiva tampouco é neutra: ela é ativa colaboradora do esforço de invisibilização das contradições e de naturalização da ordem vigente, que é crucial para sua reprodução. Disciplinas das ciências humanas, como história, filosofia, sociologia, geografia ou literatura, ficam inviabilizadas, a não ser que recuem a práticas vigentes – por exemplo – no regime militar, quando o ensino de história nos colégios era quase que limitado a listas de nomes de personalidades e datas de eventos. Por não assumir expressamente juízos de valor, tal ensino pode parecer neutro. Porém, ao negar ao aluno as condições de situar os processos históricos e de compreender os interesses em conflito, cumpre um inegável papel conservador. (MIGUEL, 2016, p. 608).

Os artigos que se seguem no projeto dão conta da verdadeira intenção do Movimento, que é a defesa de uma educação heterônoma, com base no currículo tradicional, ou seja, o conhecimento existente é considerado como dado e, por isso, inquestionável.

O art. 2º do Projeto de Lei versa sobre o tratamento a ser dado à educação sexual na escola, tema este que, na verdade, segundo o Movimento Escola Sem Partido, não deveria ser abordado no âmbito escolar, conforme os seguintes termos:

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Claramente, trata-se de um exemplo de agir no intuito de desconectar a escola dos problemas do mundo, sob o falso discurso de que há uma cruzada mundial contra a família tradicional. O que for contrário à família configurada como homem e mulher é contrário à natureza humana e, por isso, considerado “ideologia de gênero”.

Quanto ao “gênero”, termo central do art. 2º acima citado, Miguel (2016) trata de sua origem:

Foi no ambiente acadêmico estadunidense, a partir dos anos 1970, que o termo “gênero” (*gender*) ganhou curso como maneira de indicar a diferença entre, por um lado, o dimorfismo sexual da espécie humana e, por outro, os papéis sociais associados a mulheres e homens. Trata-se, portanto, de pôr em xeque o entendimento convencional de que estes (os papéis sociais) são um reflexo automático daquele (o dimorfismo sexual). (MIGUEL, 2016, p. 596).

Contudo, a vinculação do termo à ideologia efetivou-se tempos depois, no final da década de 1990, e decorreu de uma posição da Igreja Católica. De acordo com Junqueira (2019, p. 136),

A maioria dos estudiosos do tema concorda que o sintagma (a expressão) “ideologia de gênero” é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para Família e da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e o início dos 2000, no bojo da formulação de uma retórica antifeminista sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyła, o Papa João Paulo II.

Percebe-se, assim, que a pauta do Movimento Escola Sem Partido se apropriou do tema para angariar adeptos no campo religioso, haja vista que os católicos e evangélicos defendem a versão dogmatizada que levou à origem da “ideologia de gênero”.

Trata-se, assim, a proposta do Movimento Escola Sem Partido e de seus adeptos, de uma visão míope e tradicional de gênero e sexualidade, desconectada do pluralismo da sociedade moderna.

Seguindo a análise da proposta de Projeto de Lei do Movimento Escola Sem Partido, os artigos terceiro e quarto são voltados para o professor, nos seguintes termos:

Art. 3º. É vedado o uso de técnicas de manipulação psicológica destinadas a obter a adesão dos alunos a determinada causa.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

A antinomia do Movimento Escola Sem Partido é evidente nos artigos acima citados, pois aludem ao art. 1º, acerca do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e da liberdade de consciência e de crença, ao mesmo tempo que defendem a interferência dos pais nas escolhas pedagógicas.

Além disso, deixa evidente, mais uma vez, que opta por uma educação acrítica, em que, por exemplo, se os pais entenderem que a “terra é plana”, não pode o educador se contrapor, pois estaria passando a sua visão de mundo para o educando, fato que violaria a lei acima proposta.

Em seu art. 5º, são propostas medidas para publicidade no ambiente escolar de sua forma de pensar a educação:

Art. 5º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput serão afixados somente nas salas dos professores. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

A previsão anterior deixa evidente a idiosincrasia do projeto, que insere na lei normatização para placa a ser afixada no ambiente escolar, com escolha, inclusive, da fonte a ser utilizada no objeto de publicidade.

No art. 6º, há proposta para informação aos pais de conteúdos e enfoques ministrados pelas escolas:

Art. 6º. As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes,

devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias.

Parágrafo único. Para os fins do disposto no *caput* deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o pleno conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

A demonstrar o mundo paralelo e fictício em que vivem os adoradores do Movimento Escola Sem Partido, a Constituição de 1988, em seu art. 206, prevê a gestão democrática do ensino público.

Em decorrência dessa previsão constitucional, ocorre, no dia a dia das escolas, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da instituição, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, conforme previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.934/1996).

Logo, caberá aos pais usufruir dos instrumentos já prescritos para exercício de uma escola democrática.

O art. 7º estabelece o direito ao aluno de gravar as aulas, para fiscalizar o cumprimento da lei pelo professor, nos seguintes termos:

Art. 7º. As escolas que não realizarem ou não disponibilizarem as gravações das aulas deverão assegurar aos estudantes o direito de gravá-las, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

O que a norma fomenta é uma sala de aula belicosa, minando a necessária autoridade do educador. Coloca educador e educando em campos opostos, o que vai de encontro com uma educação emancipadora em que ambos ensinam e ambos aprendem na sala de aula.

Já o art. 8º estabelece limitação de pautas aos grêmios estudantis, nos seguintes termos: “Art. 8º. É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária”. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

No art. 9º, a proposta é de disseminação do modo de pensar do Movimento, que deve estar presente em todos os campos da pedagogia, currículo e didática escolar:

Art. 9º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:
 I - às políticas e planos educacionais;
 II - aos conteúdos curriculares;
 III - aos projetos pedagógicos das escolas;
 IV - aos materiais didáticos e paradidáticos;
 V - às avaliações para o ingresso no ensino superior;
 VI - às provas de concurso para ingresso na carreira docente;

VII - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Por fim, no art. 10 e no art. 11, a proposta cria sanções a quem não concordar com sua forma de conceber a educação, nos seguintes termos:

Art. 10. Configura ato de improbidade administrativa que atenta contra os princípios da administração pública o descumprimento do disposto no artigo 5º desta Lei, bem como a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos.

Art. 11. O Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019).

Nesse aspecto, em que pese a suposta ideia de estarmos diante de uma proposta democrática, com a inserção de alguns princípios que levam a essa perspectiva no art. 1º do projeto, os demais artigos são incompatíveis com uma educação emancipadora, com pluralismo de ideias e liberdade de aprender.

Ao submeter as escolhas do conhecimento escolar à família ou a dogmas religiosos, o que se busca não é um educando crítico. Busca-se, isso sim, alimentar a falsa consciência do educando, a partir da enganosa ideia de que ele estará inserido no mundo, quando, na verdade, estará no mundo de outrem, do qual não faz parte e não fará. Continuará fadado à vontade do outro, que lhe nega a liberdade de consciência. Nega-lhe sua humanidade.

Destaca-se nesse aspecto que, atualmente, já há um estímulo, pelo Movimento Escola Sem Partido, para que seus adeptos denunciem as escolas e os professores que sejam contrários à sua ideologia, com modelo de notificação extrajudicial disponibilizado no site do movimento:

A campanha pelas notificações extrajudiciais contra escolas e contra docentes surgiu às margens do MESP, na direita católica, tendo como iniciador o procurador Guilherme Schelb. No vídeo em que ensina a preparar a notificação, reproduzido na página do Instituto Plínio Corrêa de Oliveira, Schelb não se furta a incluir um incentivo material à defesa da primazia moral da família, citando a possibilidade de obter polpudas indenizações pecuniárias de professores e colégios (o vídeo aparece em Távora, 2015). O MESP aderiu à campanha e passou a disponibilizar um modelo de notificação extrajudicial em seu website. O modelo que eles indicam é mais amplo, não se limitando às questões de gênero, embora não deixe de destacá-las no texto. (MIGUEL, 2016, p. 602).

De igual forma, inúmeras leis, seja no âmbito municipal, seja no âmbito estadual, estão sendo discutidas e aprovadas, como o Projeto de Lei n. 274/17¹⁸, aprovado em primeiro turno na Câmara Municipal de Belo Horizonte, que determina a criação do Programa Escola sem Partido,

¹⁸ Texto integral, como anexo II.

disciplinando o exercício docente nas unidades de ensino municipal da referida cidade, o que será melhor analisado no capítulo seguinte.

Assim, ao defender a neutralidade e, ao mesmo tempo, propor que a religião e os pais sejam a referência para o conhecimento, o projeto denota que, de neutro, não tem nada.

Ao conceber crianças e jovens manipuláveis, o ESP se inspira em modelos teóricos ultrapassados há pelo menos 50 anos. Desde a década de 1960, pesquisas mostram que as pessoas, mesmo as mais jovens, escutam uma mensagem e refletem sobre o significado dela. Podem aceitá-la ou não, após cruzarem o que ouvem com influências da família, de outros professores, de amigos, da mídia, na Igreja e em outros grupos sociais dos quais participam. (RATIER, 2016, p. 32).

A justificativa do conteúdo da lei é explicitada ao longo do site do Movimento Escola Sem Partido, de onde se subtraem vários textos defendendo a posição ideológica do movimento. Destaca-se, dentre os textos ali disponíveis, o artigo de Odiombar Rodrigues, que traz alguns conceitos importantes para compreensão das propostas pedagógicas acima citadas. Primeiro, no que toca à “educação”:

A educação é um processo entre ensinar e aprender, tem finalidade social, serve para a manutenção da sociedade. Ela inicia no primeiro grupo social que é a família, passa pelo grupo da vizinhança e chega à escola. A educação não cessa aí, o trabalho é um novo ambiente de aprendizagem e assim a educação se desenvolve ao longo da vida, fornecendo habilidades para um perfeito ajuste social do indivíduo. Assim como o indivíduo se adapta à sociedade à qual pertence, ele também influi no grupo, promovendo a sua integração.

Com este conceito, percebe-se que educação não é conhecimento, é socialização, é formação de valores. Cabe à família o papel principal nesta tarefa educativa e é ela que determina os princípios básicos para a formação da personalidade da criança. Cabe aos demais grupos sociais o respeito ao que a família construiu e o exercício do convívio num grupo mais amplo. Neste sentido, a escola é o ambiente de adaptação da criança numa nova realidade, mantendo os valores que ela traz de casa e estimulando novas formas de convívio. (RODRIGUES, 2019, on-line, grifos nossos).

Em segundo, sobre o que o Movimento Escola sem Partido entende por “ensino”:

O ensino é uma atividade sistemática de transmissão de conhecimentos. É o ambiente primordial da escola e sua função específica. A escola ensina e, de forma complementar, educa. Aqui está o problema maior do nosso sistema educacional. **A escola assumiu o papel de educar e abandonou o de ensinar, por esta razão as crianças deixam de aprender conteúdos importantes para se dedicarem, por longo tempo, a atividades de socialização.** O equilíbrio entre educar e ensinar é o que as nossas escolas perderam. Por outro lado, as famílias estão relegando a função educativa para a escola. (RODRIGUES, 2019, on-line, grifos nossos).

A visão de escola e educação baseia-se na perspectiva de uma educação conservadora e heterônoma, colocando a família em posição de hierarquia superior na educação, tal como se deu na Idade Média.

Por fim, o grande chavão do Movimento Escola Sem Partido, que é a questão da “doutrinação”:

As nossas escolas estão vazias de professores e repletas de doutrinadores, há um exército militando nas salas de aula, num afã constante para “mudar a realidade” e para formar “alunos conscientes” e tantos outros chavões que ouvimos da boca dos pedagogos. O trágico é que ninguém pergunta pelos conteúdos para atingir esses objetivos. Que conhecimento deve ser passado à criança para que ela mude a sua realidade? Muito menos alguém questiona “consciência de quê? A resposta é simples, não é uma questão de conteúdo (matéria), mas de método (forma).

O foco não é o crescimento do aluno, nem a transformação social, mas a velha proposta marxista de mudança social através da luta de classes. Marx examinou, com propriedade, os fundamentos da sociedade do século XIX, e concluiu que a transformação social só é possível pela luta entre as classes. Marx não propõe uma educação para a transformação da sociedade, mas uma educação para o momento “pós-capitalismo” é, portanto, uma postura utópica. (RODRIGUES, 2019, on-line).

No que toca à doutrinação, arremata Odiombar Rodrigues:

Em cima desta utopia marxista, os professores tentam construir metodologias e conteúdos que possam contribuir para mudança (não transformação) da sociedade. Bem ao estilo de Marx, a realidade deixa de ser considerada como fruto de um processo histórico, mas encarada como produto da ação do homem, portanto o homem em luta é que muda a realidade. O indivíduo desenvolve as suas potencialidades com vistas à sociabilidade, ou seja, a formação do indivíduo é prevista como um “ajuste” ao interesse do grupo social. Não interessa a estes professores qualquer projeto de mudança da realidade local, o importante é o alinhamento com os grandes temas das lutas sociais. Seguindo este princípio, um clube de ciências, uma horta comunitária, uma equipe esportiva ou um projeto de leitura são desprezados em favor da discussão de “temas maiores e urgentes” como “racismo”, “inclusão”, “indianismo”, “luta campestre” e tantos outros que, embora importantes, se sobrepõem aos interesses locais. Concluindo, podemos dizer que o objetivo maior desta educação é a luta que leva ao poder e não à construção social. (RODRIGUES, 2019, on-line, grifos nossos).

Sobre o mito da doutrinação engendrado pelo Movimento Escola Sem Partido, Miguel (2019), em tom sarcástico, pontua que se trata de uma leitura equivocada de Gramsci e sua questão da hegemonia cultural, que o movimento chama de “Marxismo Cultural”:

Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos de seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência). Gramsci é apresentado como alguém que bolou um “plano infalível” para a vitória do comunismo: é o Cebolinha do pensamento marxista. É essa leitura bizarra que é evocada pelo nome de “marxismo cultural”. (MIGUEL, 2019, p. 600).

A partir dessa concepção dogmatizada de educação, é notório seu cunho ideológico e a defesa de um currículo tradicional, sob o argumento de que há uma doutrinação moral e ideológica nas escolas pela militância dos professores de esquerda.

Carlotto (2019) faz um alerta quanto ao debate que se coloca a partir do Movimento Escola Sem Partido e de seu espaço intelectual:

Trata-se de um novo perfil de intelectual, que reivindica, por sua vez, uma nova concepção de educação e saber. Não se empenham numa destruição pura e simples do espaço de produção e difusão de conhecimento, mas, antes, se armam para operar nele uma intensa e longa disputa pelos critérios de geração e legitimação da verdade. (CARLOTTO, 2019, p. 124).

Sob outro viés de análise, Bezerra e Linares (2019) postam os olhos sobre o Movimento Escola Sem Partido pela perspectiva econômica, a partir do enfoque de introdução na rede escolar de métodos de gestão que acentuam valores privado-familiares em substituição a um ensino laico e científico, que pode ser utilizada como interpretação do art. 1º do anteprojeto:

Aqui, o Escola sem Partido encontra seu vínculo com as agendas de reforma educacional operadas desde os anos 1990, e que vêm se caracterizando pela adoção de um financiamento diversificado (não apenas público), com a contrapartida do controle parcial ou total do projeto-político pedagógico e do modelo de gestão das escolas por parceiros empresariais e por uma reforma curricular que, de fato, suplanta a perspectiva de uma formação geral e humanista. (BEZERRA; LINARES, 2019, p. 130).

Interessante questão a ser posta diz respeito, mais uma vez, aos apoiadores do anteprojeto do Movimento Escola Sem Partido. Sakamoto (2016) reforça constatação de Miguel quanto à tríade “libertarianismo”, fundamentalismo religioso e antigo anticomunismo como alicerce do movimento:

O levantamento dos projetos de lei inspirados nas ideais do movimento mostra um claro predomínio dos partidos de direita e de centro. O campeão é o PSC, com cinco proponentes. Outro dado que ilustra o caráter “independente” é a vinculação religiosa: 11 dos 19 proponentes de projetos inspirados pelo ESP são ligados a alguma igreja. (2016, p. 13).

Corroborando esses dados, quanto à ideologia da direita no Movimento Escola Sem Partido, bem como Sakamoto (2016) e Miguel (2016), Cara aponta que:

O Escola Sem Partido é inspirado em iniciativas internacionais e declara ter três objetivos: a “descontaminação” e ‘desmonopolização’ política e ideológica das escolas”; o “respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e o respeito ao direito dos pais de dar a seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (CARA, 2016, p. 45).

Cabe destacar a marcante presença da igreja e da educação moral no Movimento Escola Sem Partido, reforçando que aqui se repete o que foi constatado por Apple (2013) nos EUA, na década de 1990, quando se deu a aliança de neoliberais, neoconservadores e populistas autoritários num projeto de educação nacional.

No Brasil, na década de 1920 e na década de 1960, no embate entre Escola Nova e Igreja Católica, também houve essa aliança da igreja com as forças dominantes da época, como já referenciado outrora no presente trabalho.

Assim como no passado, nos tempos atuais há uma aliança entre os setores conservadores da sociedade a fim de impor sua forma de pensar, seus costumes, sua crença. O intuito é a imposição de sua ideologia, partindo de sua particularidade para a universalização, tal como denunciado por Marx e Engels (2007).

A história repete-se de tal forma que, tal como se deu na década de 1960, atualmente, no Brasil, aqueles que são contra essa aliança são chamados de comunistas, aliados à ideologia de esquerda. Isso se dá em tom pejorativo, a fim de ganhar pontos numa sociedade hegemonicamente de valores burgueses, ou seja, de pensamento burguês e com ideologia de direita, estimulado pelo sentimento antipetista, iniciado a partir dos Movimentos de 2013, outrora explicados, o que também é constatado por Miguel (2016).

Repisa-se aqui, dada a importância, que além da Igreja Católica e dos Evangélicos, que são aliadas ao projeto educacional do Movimento Escola Sem Partido, há uma ofensiva da direita com o campo educacional, como pontua Saviani (2017, n.p.):

O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação.

O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas. É essa classe dominante que agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas. Nesse contexto, se aprovado o projeto da escola sem partido todo o ensino, incluída a formação dos professores, estará atrelado a esse processo de destituição da democracia como regime baseado na soberania popular, colocando o país à mercê dos interesses do grande capital e das finanças internacionais.

Trata-se, na verdade, o Movimento Escola Sem Partido, de um ator social que busca a hegemonia da aliança entre “os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma certa fração da nova classe média de gerentes e profissionais qualificados em ascensão social”. (APPLE, 2003, p. 44).

Cury (2019) pontua outros atores dessa aliança, a partir da globalização e da imposição feita por organismos internacionais:

Nesse sentido, tais organismos se vêm impondo tendencialmente como autoridade educacional internacional que, por meio de um processo de avaliação, concorre com outras formas de autoridade educacional nacional. É certo que, em um país federativo, além do polo nacional de poder, há outros polos subnacionais, o que torna mais complexa a definição *top down* de políticas educacionais. Essa autoridade busca legitimar-se por meio de um processo de avaliação que vem acompanhado de conceitos, referências e especialmente medidas, classificações e estatísticas para avaliar resultados de políticas educacionais. (CURY, 2019, p. 223).

Assim, indubitável que a aliança da hegemonia direitista americana da década de 1990, denunciada por Apple (2003), entre neoliberais (comprometidos com o mercado e com uma falsa liberdade individual), neoconservadores (defendem retorno à disciplina e ao saber tradicional) e populistas autoritários (fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que defendem seu Deus em todas as instituições) é vista atualmente no Brasil, tal como ocorrido nos EUA.

A questão da ideologia e da hegemonia da aliança conservadora é indiscutível. A respeito da estratégia do Movimento Escola Sem Partido e de seus adeptos em busca da hegemonia da ideologia da direita, Salles (2017, p. 67) identifica suas características:

Ao naturalizar a redação do anteprojeto como algo já dado e estabelecido, que estaria somente reforçando disposições já em funcionamento, a argumentação de Nagib e do MESP ignora o fato de que a própria seleção e destaque desses mecanismos jurídicos de outros documentos e a contextualização deles em uma nova composição e organização modifica o sentido original desses extratos, em uma apropriação deles em prol de outras intenções e interesses.

Tal como retratado por Marx e Engels (2007), o que se busca é a apresentação do que é particular como sendo universal. Uma inversão do real. O Movimento Escola Sem Partido explica o mundo a partir de seus dogmas com o objetivo de ocultar a consciência do educando, naturalizando sua forma de enxergar o mundo, na defesa de manutenção do *status quo*, que o coloca na condição de dominante, haja vista a configuração da sociedade atual.

Volto a destacar o art. 2º do modelo de Projeto de Lei, outrora citado, em que se tem a normatização do tratamento a ser dado à educação sexual na escola, em que pese o anteprojeto dizer que defende o pluralismo.

Em sentido oposto a esse pluralismo,

os “defensores da família natural” anseiam em promover a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social e sexual tradicional, de modo a reafirmar sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios. Nesse sentido, eles também atuam em favor da colonização da esfera pública por interesses privados, familistas e religiosos. Isto é algo que se evidencia quando reivindicam a primazia da família na educação dos filhos, e se desdobra em ataques a currículos, à autonomia docente, às políticas inclusivas, às instâncias de administração e regulação da educação, a escolas e docentes em nome

de um “direito a uma escola não ideológica”, “sem gênero”, “sem doutrinação” ou “sem partido”. (JUNQUEIRA, 2019, p. 139).

Contudo, a questão é mais complexa, como pontua Miguel (2016, p. 601-602):

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. Se as escolas privadas poderiam incluir cláusulas contratuais que garantissem a possibilidade de apresentação de determinados temas em sala de aula, as públicas teriam que se curvar aos vetos de tantos pais de alunos quantos quisessem se aproveitar da prerrogativa.

Nesse ponto da ideologia de gênero resta claro que se busca universalizar uma concepção de gênero a partir dos dogmas religiosos. A alienação do educando é patente na proposta do Movimento Escola Sem Partido.

Diante do embate com o Movimento Escola Sem Partido, Carlotto (2019) faz uma proposta para enfrentamento nesse campo de disputa intelectual:

Reconhecer que a condição de intelectual é objeto de disputa e que, portanto, não apenas se transforma historicamente como depende de relações de força, não implica negar a importância de preservarmos um conceito normativo de conhecimento e, portanto, de atividade intelectual. Ao contrário, justamente porque, por trás desse embate pela definição do que seja um intelectual está, na realidade, uma disputa pelos critérios de estabelecimento da verdade, ou seja, do conhecimento empiricamente embasado e conceitualmente consistente, nunca foi tão fundamental estabelecer critérios rígidos para definir qual a melhor forma de conhecimento e o que se espera de um bom intelectual. (CARLOTTO, 2019, p. 125).

Não se pode olvidar que o objeto dessa luta pela hegemonia se dá na quadra da escola, a partir das escolhas de conhecimento curricular, que, de acordo com o Movimento Escola Sem Partido, devem ser alinhadas às escolhas dos pais e da religião:

A cruzada anticivilizatória do Escola Sem Partido é a da negação da instituição escolar moderna, que opera precisamente uma ruptura entre o conhecimento doméstico-familiar, baseado no senso comum e em todos os preconceitos e mitos que o envolvem, e o conhecimento elaborado, fruto da pesquisa ou da demonstração. As famílias, na sua própria intuição, enviam seus filhos à escola porque sabem que ela pode fornecer um saber de outro tipo: mais complexo, abrangente e explicativo da vida. A ideia de submeter e limitar o ensino escolar ao que é aceitável às famílias, à reprodução de uma visão de mundo privada, líquida o próprio conceito de escola. (BEZERRA; LINARES, 2019, p. 130).

O paradoxo do projeto do Movimento Escola Sem Partido, que denota seu maniqueísmo, é que o anteprojeto defende que o espaço escolar deve ser baseado no pluralismo

de ideias e, ao mesmo tempo, naquilo que os pais ou responsáveis pelos educandos entendem que deva ser ministrado.

Em verdade, não há como defender uma escola com transmissão de conhecimentos neutros aos alunos, quando, na verdade, o que se quer é encher os educandos de conhecimentos necessários para competição no mundo, critério do mercado para uma boa educação.

A propósito,

ao proclamar a neutralidade da educação, o objetivo é estimular o idealismo dos professores, fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos. (SAVIANI, 2017, on-line).

Como se abstrai de Apple (2003), esse conceito de boa educação (boa escola, boa administração, bons resultados) não só marginaliza a política do saber como oferece pouco a alunos, professores e membros da comunidade, não contribuindo para eliminar ativamente as desigualdades sociais.

A liberdade de aprender, como diz Carneiro (2015, p. 62), é o fecundador do processo de aprendizagem autônomo, fruto da verdadeira escola ou da escola não autoritária, que tem como missão precípua formar para a autonomia.

Para Briskievicz (2019, p. 271-272):

A escola tem um papel difícil de conciliar: as pressões entre o governo que deseja politizar a escola com políticas públicas verticais, a família que pretende para as crianças e jovens uma apreensão das habilidades e competência para ingressarem no mundo comum pela escola profissional eficiente (em raríssimos casos desejam seus filhos desprotegidos no mundo comum pela ação), os próprios professores com suas escolhas e julgamentos e as crianças e jovens com suas demandas das mais variadas por entenderem que mundo é este em que estão inseridos depois da vida privada da família.

Logo, o Projeto Pedagógico deve ser pensando de forma inclusiva, a partir da premissa constitucional da liberdade de aprender sob a perspectiva de pluralismo de ideias, com bases na dignidade humana e, conseqüentemente, com respeito às manifestações diversas, ou seja, às diferenças.

A escola não está acima nem fora da sociedade. O aprendizado se dá em contato com os problemas concretos do mundo. O movimento Escola sem Partido tenta minar nas escolas a conexão entre os problemas do mundo e o aprendizado dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados pela humanidade. Querem que a escola não seja palco dos debates da sociedade. (BEZERRA; LINARES, 2019, p. 132-133).

Enfim, o Movimento Escola Sem Partido, como movimento neoconservador que é, busca impor dentro das salas de aula sua ideologia, em relação aos professores, havendo uma guinada cada vez maior da “autonomia permitida” para a “autonomia regulamentada”, ao passo que o trabalho dos professores se torna extremamente padronizado, racionalizado e “policidado”, como pontua Apple (2013).

Na perspectiva do presente trabalho, a educação é uma construção conjunta de saberes entre educador e educando, com a participação a partir das experiências de ambos, num processo de humanização recíproca.

Logo, a escola é uma instituição sociocultural e educativa para formação da humanidade do homem, a partir da igualdade, da autonomia e da liberdade, e suas escolhas curriculares devem se dar a partir de uma estrutura que permita uma perspectiva libertadora e crítica em prol das massas populares.

Os parâmetros acima enunciados permitirão ao educando sua libertação, por meio de uma autonomia crítica, abandonando a consciência falsa, imposta pela hegemonia da ideologia conservadora.

Em razão disso se dá a proposta do presente trabalho, no sentido de que, para superar a educação excludente que se faz pela proposta do Movimento Escola Sem Partido, deve-se ter uma educação emancipadora, a partir das escolhas de conhecimento que impliquem a formação de um educando autônomo e que levarão à libertação de sua consciência, inerente ao processo de subjetivação e socialização da educação escolar.

5. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: A GARANTIA CONSTITUCIONAL INDIVIDUAL COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA LIBERDADE DO EDUCANDO.

É incrível ver como o povo, quando é submetido, cai de repente num esquecimento tão profundo de sua liberdade, que não consegue despertar para reconquistá-la. Serve tão bem e de tão bom grado que se diria, ao vê-lo, que não só perdeu a liberdade, mas ganhou a servidão. (LA BOÉTIE, 2009, p. 44).

O último capítulo preocupou-se com o projeto do Movimento Escola Sem Partido. Para tanto, engendrou-se nas tortuosas ondas da ideologia e da hegemonia e perpassou-se pela dicotomia “esquerda e direita”. Ainda, a partir das bases estabelecidas nos demais capítulos, imiscuiu-se na análise dos ideais do aludido movimento, notadamente quanto a sua proposta de lei, que visa normatizar, nos âmbitos federal, estadual e municipal, o exercício do direito à educação, assegurado pelo texto constitucional vigente, mas sob a matriz de uma educação heterônoma, com a submissão do conhecimento escolar aos interesses dos pais e da religião.

A atuação do Movimento Escola Sem Partido, bem como a história da educação no Brasil, denota que a educação heterônoma é o referencial para a escolha do conhecimento escolar, o que implica na formação de um indivíduo acrítico, exigindo uma atuação normativa inequívoca para coibir a ascensão dessa proposta educacional.

Sob esse prisma, é certo que, desde a Constituição de 1824, há referências legais sobre o direito à educação no ordenamento jurídico pátrio. Contudo, exatamente nesse texto constitucional, mais precisamente em seu art. 179, nos incisos XXXII e XXXIII, demonstra-se um fato marcante no Brasil, qual seja: a regra é que a simples positivação de direitos não é suficiente para que sejam efetivados, mesmo tratando-se de um direito com previsão constitucional.

A positivação dos direitos em Constituições, dentre eles o direito à educação, é marco do Estado moderno, conforme destaca Bobbio (1992, p. 75):

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergiria na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

A partir do entendimento de que a positivação de direitos em Constituição se trata de uma característica da evolução da sociedade, o direito à educação encontrou na Constituição Federal de 1988 o ápice no aspecto normativo, como visto no capítulo 2 do presente trabalho. Foi alçado, pelo art. 6º da referida Constituição, à condição de direito social e, por conseguinte, está inserido no capítulo “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”.

Repisando o microssistema do direito à educação no Brasil, viu-se que o texto constitucional de 1988 cuidou da questão nos art. 205 a 214, assegurando que se trata de um direito público subjetivo, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, com o que deverá observar os seguintes princípios, tratados no art. 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

Nesse aspecto, destaca-se que, em que pese a previsão no art. 6º e no art. 206, da Constituição de 1988, serão as leis federais, estaduais e municipais que regulamentarão o exercício do direito à educação.

Como já visto no capítulo 2, o art. 210 da referida Constituição determinou que cabe à União estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, ou seja, caberá à União versar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (BRASIL, 1988).

Ainda, deve ser referenciado novamente o art. 214, da Constituição Federal de 1988, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) da seguinte forma:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]

- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

A partir da previsão da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) formam o campo de embates constantes entre os defensores da educação heterônoma e aqueles que defendem uma educação

comprometida com a autonomia dos sujeitos e, conseqüentemente, com a liberdade do educando. A primeira está tratada na Lei n. 9.934/96; o segundo, na Lei n. 13.005/2014.

Retomando o regramento do direito à educação, tem-se a questão que envolve o art. 208, §1º da Constituição Federal de 1988, do qual se extrai que é obrigatória e gratuita a educação básica, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e que, nesse caso, o “ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. (BRASIL, 1988).

Assim, nos termos da previsão constitucional, o direito público subjetivo diz respeito ao acesso à educação básica, cujos conhecimentos são escolhidos a partir da matriz legal estabelecida pelo art. 210 e art. 214 da Constituição Federal de 1988, ou seja, leis infraconstitucionais que regulamentarão o efetivo exercício do direito à educação.

Como direito público subjetivo, o sujeito (criança e adolescente) a quem se destina a norma poderá exigir que o Estado forneça educação básica gratuita, pela previsão do art. 208, §3º da Constituição Federal de 1988, mas não, de forma específica e inequívoca, que esse direito público subjetivo lhe assegure uma educação escolar emancipadora.

Ademais, em sendo o direito público subjetivo destinado às pessoas que têm entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos de idade, há um limitador para o exercício desse direito, que é o art. 3º do Código Civil de 2002 (Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002), de onde se subtrai que “são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos”, ao passo que somente aos 18 anos se alcança a maioridade civil, que permitirá o exercício pleno para a capacidade civil (BRASIL, 2002).

Complementando a norma do Código Civil acima citada, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, versa, em seu art. 2º, que é “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Em razão da incapacidade civil da criança e do adolescente até seus 16 anos, de forma expressa, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 5º, trata dos legitimados para exigir o direito à educação em nome daqueles, estabelecendo legitimação extraordinária, “podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.” (BRASIL, 1996).

Ainda, trata o Estatuto da Criança e do Adolescente dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes da seguinte forma:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

[...]

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. (BRASIL, 1990).

Vê-se que, não de forma exaustiva, mas com os instrumentos normativos de âmbito infraconstitucional mais relevantes, vige no Brasil um microssistema que trata do direito à educação, objetivando assegurá-lo nos moldes tratados na Constituição Federal de 1988.

Mas diante do direito à educação e seus princípios positivados na Constituição Federal de 1988, qual o temor em relação ao Movimento Escola Sem Partido ou a qualquer outro movimento que defenda uma educação heterônoma, a justificar a presente tese, haja vista esse arcabouço constitucional e infraconstitucional?

O problema encontra-se nas escolhas curriculares da escola, para dar efetividade ao direito à educação, que estão sob o jugo de normas regulamentadoras da previsão constitucional do direito à educação.

A aliança atual no Brasil entre os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e, por fim, a nova classe média de gerentes e profissionais qualificados que aderiram

ao Movimento Escola Sem Partido tem no campo legislativo forte atuação para fazer valer sua concepção educacional conservadora.

Não se pode olvidar que os adeptos do Movimento Escola Sem Partido, como demonstrado no capítulo 3, valem-se da alegação de que seu projeto educacional está de acordo com a Constituição de 1988, bem como com os tratados internacionais que regulam o direito à educação, em evidente naturalização do tema, a fim de que haja a hegemonia de suas escolhas individuais, ou seja, a universalização de sua ideologia.

Logo, o que está em jogo, neste momento de embate entre a educação heterônoma e a educação emancipadora, é a questão da hermenêutica constitucional do direito à educação, ou seja, a interpretação do art. 6º e do art. 206 da Constituição Federal de 1988, a partir da regulamentação desse direito e seus princípios pelos instrumentos normativos infraconstitucionais.

E o que se vê, na atualidade, é que há perspectivas de retrocesso, haja vista a conjuntura política atual no Brasil, em que o campo de extrema direita ultraliberal está no poder.

Para corroborar essa perspectiva de retrocesso, no campo infraconstitucional, retomase, a partir de Miguel (2016), alguns projetos de lei propostos no âmbito federal que visavam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

PL 7180/2014 e o PL 7181/2014 são, ambos, de autoria do deputado baiano Erivelton Santana (hoje no PEN, mas filiado ao PSC quando apresentou o projeto). Ligado à Assembleia de Deus, ele é integrante da Frente Parlamentar Evangélica. Os dois projetos determinam a mesma coisa: que “os valores de ordem familiar [têm] precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”. O PL 7180/2014 visa instituir esta regra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) e o PL 7181/2014, redundantemente, quer torná-la obrigatória nos parâmetros curriculares (que já devem obedecer à LDBE).

Os arrazoados que acompanham os projetos, no entanto, são diferentes. O PL 7180/2014 está estribado no artigo 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ali reproduzido, com a conclusão de que “a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico realizado pelos professores em sala de aula não deve (sic) entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares dos alunos da educação básica. Esses são temas para serem tratados na esfera privada”. Já o PL 7181/2014 é justificado pela importância de que o Congresso Nacional defina os parâmetros da educação – de fato, a ofensiva conservadora visa impor um veto legislativo muito mais definido a matérias que têm sido, até agora, definidas no âmbito dos comitês de especialistas reunidos pelo Ministério da Educação. (MIGUEL, 2016, p. 605).

No âmbito local, estadual e municipal, há inúmeros exemplos de leis que tratam do aludido embate entre a educação autônoma e a educação heterônoma defendida pelo Movimento Escola Sem Partido, como o Projeto de Lei n. 274/17 (Anexo 1), aprovado em primeiro turno na Câmara Municipal de Belo Horizonte, que determina a criação do Programa

Escola sem Partido, disciplinando o exercício docente nas unidades de ensino municipal da referida cidade.

O Projeto de Lei n. 274/17 segue o padrão do modelo de lei oferecido pelo Movimento Escola Sem Partido, sendo que em seu art. 2º regulamenta o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, proibindo que as escolas se envolvam na orientação sexual dos alunos, ou seja, envolve a questão da “ideologia de gênero”.

A justificativa do Projeto de Lei acima citado deixa claro o objetivo da falsa consciência do educando:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (BELO HORIZONTE, 2017, p. 4).

A questão moral e sexual deve ser tratada de forma dogmatizada e não científica, denotando o caráter de alienação da educação proposta pela aliança conservadora.

Diz ainda o Projeto de Lei n. 274/17, em seu art. 3º, que os professores ficariam proibidos de fazer propaganda político-partidária em sala de aula ou incitar alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas, sendo que as abordagens sobre questões políticas, socioculturais e econômicas devem apresentar as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas correntes a respeito do tema.

Nesse ponto, como já demonstrado outrora, não há educação neutra, e a abordagem de qualquer tema envolve a criticidade para se efetivar a autonomia do educando e sua liberdade da falsa consciência.

Por fim, no art. 5º, que trata das escolas confessionais e particulares, nas quais as práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, o texto determina que as instituições obtenham dos pais, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de tais conteúdos.

Nesse ponto, não se olvida que os pais são os mediadores do filho com o mundo. Mas não são os únicos. A escola, por sua vez, é voltada à instrução do filho e, por isso, não pode ser subordinada ao que os pais ditam como educação, haja vista a criticidade e a cientificidade que envolvem os conhecimentos escolares.

Como dito outrora, cabe aos pais a participação na comunidade escolar. Há os conselhos escolares ou equivalentes, conforme previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei n. 9.934/1996), que permitem a interação de forma democrática e não sob a perspectiva de imposição e acriticidade.

A ingerência das ideias defendidas pelo espectro que apoia o Movimento Escola Sem Partido já pode ser sentida nas legislações mais recentes. O Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 teve embate quanto à questão do gênero, retratada da seguinte forma pela imprensa nacional:

A sessão de hoje (2) da comissão especial que analisa o Plano Nacional de Educação (PNE) na Câmara dos Deputados foi marcada pela discussão de gênero. Grupos religiosos lotaram o plenário 1 da Casa com faixas e cartazes que pediam que a questão seja retirada do texto do plano. O assunto trava o debate do PNE desde a última reunião, no dia 19 de março. A comissão já extrapolou a previsão inicial de votação, que era até meados do mês passado. Agora, a expectativa é que o plano seja votado até o final do mês. (AGÊNCIA BRASIL, 2014, on-line).

Em razão da mobilização dos deputados fundamentalistas religiosos e conservadores, foi vetado o texto original que colocava como meta “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”.

Desta feita, o Plano Nacional de Educação aprovado não fez qualquer referência a gênero e orientação sexual em seu texto, delegando para os outros entes da federação, cada um dentro de suas competências legislativas, a decisão sobre o debate de referidos temas em seus respectivos planos.

A “vitória” nos bastidores para aprovação do Plano Nacional de Educação repercutiu para os demais entes da federação. Subtrai-se de artigo do site Sempre Família a seguinte propaganda do êxito obtido pelo movimento:

PLACAR DAS VOTAÇÕES MOSTRA QUE O TERMO FOI QUASE BANIDO NOS MUNICÍPIOS

Até agora, dos 15 estados que votaram seus planos de educação, dez vetaram qualquer referência ao termo gênero. Dos cinco que mantiveram, a legislação de três já incorporava o tema antes da aprovação do PNE e em apenas dois o resultado das votações foi favorável ao conceito. Nas 27 capitais, a derrota da “ideologia de gênero” foi unânime. De acordo com o pedagogo Felipe Nery, dirigente da Rede de Famílias, entidade que monitora as votações em todo o país, mesmo em Cuiabá, onde o tema já constava na legislação local, a situação foi revertida e o termo gênero excluído.

A Rede de Famílias informa que cerca de 3700 municípios já teriam votado seus planos municipais de educação, sendo que em 98% deles as referências à ideologia de gênero foram retiradas. Em aproximadamente 2000 municípios a votação ainda não ocorreu. (LIMA, 2016, on-line).

Outro exemplo se deu em 06/04/2017, quando o Ministério da Educação alterou o texto da proposta para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de suprimir do original,

que inclusive já havia sido encaminhado a jornalistas, as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

O Ministério da Educação (MEC) retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue ontem (6) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), trechos que diziam que os estudantes teriam de respeitar a orientação sexual dos demais. O MEC suprimiu também a palavra gênero em alguns trechos do documento. A versão divulgada aos jornalistas na última terça-feira (4) continha esses termos. Segundo a pasta, a última versão passou por “ajustes finais de editoração/redação”. (AGÊNCIA NACIONAL, 2017, on-line).

Desta feita, demonstrou-se que a previsão atual do texto constitucional, em que pese alçar o direito à educação a status de direito social, na quadra dos direitos e garantias fundamentais, não se mostra suficiente para combater a educação heterônoma, bem como a aliança conservadora que se estabeleceu atualmente no poder central do país.

Em razão disso, a proposta do presente trabalho é que o direito à educação seja, além de direito social, um direito fundamental individual, com expressa previsão no texto constitucional a uma educação emancipadora, para libertação do educando das amarras impostas pela falsa consciência que lhe é impingida pela educação heterônoma.

5.1 Direito Individual à uma educação emancipadora para autonomia do educando.

Como demonstrado no tópico anterior, depreende-se, assim, indubitavelmente, que a luta acontece pela hermenêutica da norma constitucional, sendo que a simples previsão do direito à educação, no art. 6º e no art. 206 da Carta de 1988, não se mostrou suficiente para responder aos reclamos de uma educação emancipadora.

É certo que o Estado Democrático de Direito que compõe o cerne da Constituição Federal de 1988 tem como objetivo, dentre outros, a promoção da dignidade da pessoa humana.

Contudo, o art. 6º da Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação, não diz expressamente qual educação (heterônoma ou emancipatória) é garantida.

Para se responder a essa pergunta, o que se faz é uma interpretação, conforme a Constituição, conjugando o art. 6º, que está topograficamente elencado no Título II, “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, com outro artigo, o 206, que está localizado em outro espaço constitucional, destinado à “Ordem Social”, que compõe o Título VIII (BRASIL, 1988).

Logo, a Constituição de 1988, em que pese assegurar o direito à educação no art. 6º, o fez como direito fundamental em aberto, sob o prisma de que exige sua complementação, a partir do microssistema tratado nos artigos 205 a 214 da referida Carta.

A necessidade de se complementar a previsão do art. 6º da Constituição Federal de 1988 com outros dispositivos legais é que dá margem à educação heterônoma e à propulsão de retrocessos no campo educacional, como os elencados no tópico anterior.

Não se olvida, como diz Fiúza (2005, p. 9), que “as normas fundamentais, os valores e princípios constitucionais atuam como convergentes. É a partir deles que se deve interpretar toda norma jurídica, inclusive os códigos”. Porém, a interpretação da norma é ato humano e por isso, implica uma visão subjetiva de mundo que deve ser combatida, a priori, pelo legislador.

Nesse ponto, também não se olvida que a hermenêutica jurídica atual considera que os princípios são normas gerais e fundantes, das quais se extraem outras normas e princípios. “É norma essencial para a solução dos casos concretos, uma vez que é ela que serve de espeque ao intérprete” (FIÚZA, 2005, p. 15).

Nesse prisma, o art. 206 da Constituição Federal de 1988, indubitavelmente, dá uma diretriz para o exercício do direito à educação diante do problema trazido pelo Movimento da Escola Sem Partido quanto à defesa de uma educação heterônoma.

Mas, pontua-se, por oportuno, que diretriz, aqui, está na quadra jurídica, ou seja, como posto por Fiúza (2005, p. 11):

Diretriz é a linha que regula o traçado de um caminho; é instrução no cumprimento de uma tarefa. A tarefa, aqui, é a solução dos problemas concretos. Nela, o intérprete, ou seja, cada um de nós, deve ter em mente as instruções constitucionais, as linhas que regulam o traçado que deve percorrer ao desvendar as hipóteses de solução para os problemas concretos.

Ocorre que o significado da lei é heterônomo e não autônomo. É o intérprete, a partir de suas experiências, quem dará efetivamente o alcance do art. 6º e do art. 206 da Constituição Federal de 1988, quando instado a se pronunciar sobre as leis infraconstitucionais que regulamentam o direito à educação. Sob esse prisma da hermenêutica jurídica, diz Streck (1999, p. 74):

É preciso ter claro que as palavras da lei não são unívocas, são plurívocas. O “elo” (imanência) que “vinculava” significante e significado está irremediavelmente perdido nos confins da viragem linguística ocorrida no campo da filosofia. Isto porque – como veremos mais adiante – aletrou-se radicalmente a noção de conhecimento como relação entre pessoas (sujeitos) e objetos, percebendo-se agora na relação entre pessoas (atores sociais) e proposições. Daí que, pelo processo interpretativo, o jurista “não reproduz ou descobre o verdadeiro sentido da lei, mas cria o sentido que mais convém a seus interesses teórico-políticos. Nesse contexto, sentidos contraditórios, não obstante verdadeiros. Em outras palavras, o significado da lei não é autônomo, mas heterônomo. Ele vem de fora e é atribuído pelo intérprete.

E completa Barroso (2004, p. 1):

A terra é plana, e todos os dias o sol nasce, percorre o céu de ponta a ponta e se põe do lado oposto. Por muito tempo isto foi dito como uma obviedade, e toda a compreensão do mundo era tributária dessas premissas. Que, todavia, eram falsas. Desde logo, uma primeira constatação: as verdades, em ciência, não são absolutas nem perenes. Toda interpretação é produto de uma época, de uma conjuntura que abrange os fatos, as circunstâncias do intérprete e, evidentemente, o imaginário de cada um.

E tal questão é tão notória, que o atual presidente da República já alardeou aos quatro cantos que nomeará um ministro para o Supremo Tribunal Federal “terrivelmente evangélico”:

O presidente Jair Bolsonaro afirmou nessa quarta-feira, 10, que pretende indicar um nome “terrivelmente evangélico” para uma das duas vagas a serem abertas no Supremo Tribunal Federal no decorrer do seu mandato. O compromisso foi firmado durante culto de Santa Ceia realizado pela Frente Parlamentar Evangélica na Câmara dos Deputados. (ESTADÃO, 2019, on-line).

Sendo assim, como responder aos problemas que se puseram no presente trabalho, sendo eles:

- ✓ O direito à educação nos moldes positivados pelo art. 6º da Constituição Federal de 1988 garante uma educação emancipadora?
- ✓ Como se contrapor ao projeto de educação heterônoma proposto pelo Movimento Escola Sem Partido?

A primeira questão a ser analisada diz respeito à topografia dos princípios que regem o direito à educação na Constituição Federal de 1988, não devendo ser analisados apenas por uma visão de direito social mas, sobretudo, sob a perspectiva de dupla natureza, qual seja: uma como garantia individual de liberdade do ser humano, para que se liberte da falsa consciência, e outra de igualdade, sob a perspectiva de garantia social.

Os princípios que regem a educação estão elencados no art. 206 da Constituição de 1988, dentre eles:

Art. 206. [...]
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

É uníssono nos estudos sobre o direito à educação, seja no campo jurídico, seja no campo educacional, que o mesmo se trata de um direito social, de segunda geração, ou seja, impõe ao Estado o dever de garantir uma vida digna em sociedade, com questões voltadas não somente aos direitos sociais, mas também às questões econômicas e culturais. Essa perspectiva é a natureza social do direito à educação, e envolve o ideário de igualdade.

Contudo, em sendo direito social, a educação é um dever do Estado e, com isso, as normas constitucionais a elevam à categoria de serviço público, o que exige políticas públicas para possibilitar a consecução da previsão constitucional. Nesse ponto:

Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. (AMARAL; LOPES, 2008, p. 5).

Vê-se, assim, que ao ser tratado como direito público subjetivo, num primeiro momento, se tem assegurado que o sujeito a quem se destina o direito exija do Estado a prestação do correspondente serviço, mas, ao mesmo tempo, permite-se ao Governo de plantão que aborde o tema a partir das suas escolhas, por se tratar de uma política pública.

Arroyo (2012) faz uma crítica aos princípios legitimadores da política, no sentido de que “por trás de cada princípio legitimador de políticas há opções por equacionamentos dos problemas e opções por soluções e pelo lugar dos grupos populares e dos trabalhadores na ordem social, econômica, política e cultural. Há ainda opções pelo comportamento que se esperam”. (ARROYO, 2012, p. 304).

Como demonstrado neste capítulo e ao longo do segundo capítulo, a simples previsão do direito à educação como direito público subjetivo não se mostrou suficiente para que o Estado optasse por uma educação emancipatória, olvidando-se, assim, da previsão principiológica do art. 206 da Constituição de 1988.

Isso, a meu ver, decorre do fato de estarem os princípios, topograficamente, no Título VIII da Ordem Social, e não no Título II Dos Direitos e Garantias Individuais.

Como a ideologia dominante tem como objetivo a manutenção do *status quo*, não lhe interessa que as escolhas curriculares sejam feitas a partir de uma educação emancipadora, que liberte e humanize o educando.

Destaca-se, mais uma vez, o exemplo da prisão em segunda instância, tratada no STF (2019), quando o plenário decidiu pela interpretação literal do art. 5º, LVII, da Constituição da

República de 1988. Somente foi respeitado o direito à presunção de inocência em razão de estar expressamente garantido que “ninguém será considerado culpado até trânsito em julgado de sentença penal condenatória”. Mesmo assim, o placar foi de 6x5, o que demonstra de fato o problema da hermenêutica acima citado por Streck (1999).

Necessária, assim, a alteração topográfica dos princípios educacionais para o *locus* dos direitos e garantias individuais, para que se alcance a liberdade plena do educando, no sentido de evitar que o governo de plantão opte por uma educação heterônoma e desumana, bem como, ao mesmo tempo, em razão do novo *locus*, tenha o Estado a obrigação de fazer as escolhas curriculares a partir da educação emancipadora.

Em outro campo de combate à educação heterônoma, na perspectiva dos direitos fundamentais, a Constituição de 1988 erigiu o direito à educação como direito social, sob a ótica do direito à igualdade, como já alinhavado outrora no presente trabalho, por se tratar de um direito de segunda geração.

Contudo, não houve no Brasil a efetiva consagração dos direitos elencados como sendo de primeira geração, voltados para proteção do sujeito em relação à conduta do Estado, aqui, notadamente, no que toca à obrigação de não fazer do Estado, atinente à liberdade do educando de ter uma educação crítica, a partir de uma educação emancipadora.

Como dito no primeiro capítulo, em Kant, só haverá liberdade a partir da autonomia da razão. Autonomia como totalidade do ser humano, a partir de uma racionalidade ampliada, afastando-se da racionalidade instrumental, como a interpretação defendida pelo Movimento Escola Sem Partido para a Carta de 1988.

Logo, sob essa perspectiva, o direito à educação deve ser igualmente visto como direito público subjetivo e direito privado individual do educando.

O direito público subjetivo envolve o dever do estado em prestar o serviço público.

O direito privado individual diz respeito ao educando não ter violada a sua educação emancipadora, que lhe permitirá a efetiva prática de liberdade, ou seja, a realização da autonomia. Trata-se, assim, de uma obrigação de não fazer, pela qual o direito individual protege o sujeito da conduta do Estado.

Posto isso, o que se defende no presente trabalho é uma natureza mista, pois há a relação do ser humano consigo mesmo e do ser humano com o meio em que vive. Um direito de liberdade e de luta por igualdade fundado em uma educação emancipadora.

Há o dever do Estado em prestar o serviço “educação”, e por isso um direito público subjetivo.

Há o direito do educando de se proteger das escolhas do Estado que o levem a uma educação heterônoma e não emancipadora, e por isso um direito individual privado.

A dupla natureza do direito à educação implicará no respeito à vida humana, ou seja, na promoção do homem. Saviani (1996), sob a perspectiva da promoção da humanidade, afirma:

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valorização e dos valores na vida humana. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à situação histórica; como tal, marcam naquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valorização é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. [...]
Desvincular os valores da valoração equivalerá a transformá-los em arquétipos de caráter estático e abstrato, dispostos numa hierarquia estabelecida a “priori”. (SAVIANI, 1996, p. 38).

Com isso, o direito à educação deve ser realizado, também, a partir da quadra do direito de primeira geração, no sentido de que se trata, além de um dever do Estado, a fim de promover a igualdade (direito social), de um direito individual (privado), atinente à liberdade.

Não se está, aqui, negando a coletividade, ou seja, a importância dos direitos de segunda geração, afinal, como esclarece Walsh (2009)

O direito a ter direitos é sem dúvida uma construção ocidental moderna. No entanto, dada a quase obsessão pelos direitos humanos – particularmente projetada em relação à subordinação de grupo, incluindo gênero, religião e etnia – e dada a ampla aceitação dos direitos das comunidades ancestrais pelas entidades internacionais, existe uma reconceitualização a partir de lógicas que não sejam os sujeitos de direitos e os próprios direitos. (WALSH, 2009, p. 168, tradução livre).

Contudo, não se pode perder o horizonte, como dito no primeiro capítulo, de que o direito à educação é “um projeto de subjetivação que nos permite adquirir uma característica particular (individualização) no interior de uma rede ampla e complexa de significados, normas e relações (socialização)”. (BRAYNER, 2015, p. 23).

A questão de se tratar a educação como um direito social não pode superar o fato de que, ao mesmo tempo, sua finalidade se dá em dois campos, um da subjetivação do sujeito e outro da socialização, sob pena de colocar de lado o ser humano na educação, bem como o escopo de permitir ao educando ser livre sob a ótica da razão crítica.

Fernandes (2013) entende que o ser humano é um ser aberto às possibilidades de ser e ter. Por isso:

[...] o homem existe a partir do futuro, a partir do porvir. Tudo lhe está dado, porém, dado como tarefa de criação. Essa necessidade de criação, pela qual o homem tem que cunhar seu perfil, esboçando sua identidade, e configurar o seu mundo, nós chamamos de liberdade. (FERNANDES, 2013, p. 37).

A importância de ter uma educação que prepare o sujeito para o “resto da vida” é atestada desde Comênio (2015), que assim a via:

Em resumo, uma vez que dos anos da infância e da educação depende todo o resto da vida, se os espíritos de todos não forem preparados desde então para todas as coisas da vida, está tudo perdido. Portanto, assim, como no útero materno se formam os mesmos membros para todo o ser que há de tornar-se homem, e para cada um se forma todos, as mãos, os pés, a língua, etc., embora nem todos venham a ser artesãos, corretores, escrivães e oradores, assim também, na escola, deve ensinar-se a todos todas aquelas coisas que dizem respeito ao homem, embora, mais tarde, umas venham a ser mais úteis a uns e outras a outros. (COMÊNIO, 2015, p. 152).

Em Saviani (1996), o “homem” é um corpo, definido pelas coordenadas espaço e tempo. Esse “dado-homem” se correlaciona com a natureza, mas também com o meio cultural, nos seguintes termos:

Mas não é só o meio puramente natural que condiciona o homem. Também o meio cultural se impõe a ele inevitavelmente. Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos preciosos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Este é o quadro da existência humana. (SAVIANI, 1996, p. 36).

Assim, a opção somente pela socialização leva ao esquecimento da subjetivação e, conseqüentemente, da emancipação do sujeito, fator preponderante para se ter uma educação emancipatória.

Como esclarece Gustin (2010), a subjetividade deve permitir ao sujeito que tenha uma competência criativa para exprimir uma personalidade autônoma e crítica, ao mesmo tempo que “deve ser entendida como a capacidade de autocompreensão, de empoderamento e de responsabilidade do indivíduo com relação a si mesmo e à sua coletividade.” (GUSTIN, 2010, p. 63).

Não cabe, assim, uma instrução aparente, formal, sem que leve à emancipação do educando. Desde Comênio (2015), com os ajustes à época em que foi pensada, a educação não deve ser superficial:

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a

deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda, reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade. Quanto à solidez da moral e da piedade, deve dizer-se o mesmo. (COMÊNIO, 2015, p. 164).

Nessa diretriz, ressalta Rawls (2002, p. 108):

[...] o valor da educação não deveria ser avaliado apenas em termos de eficiência econômica e bem-estar social. O papel da educação é igualmente importante, se não mais importante ainda, no sentido de proporcionar a uma pessoa a possibilidade de apreciar a cultura de sua sociedade e de tomar parte em suas atividades, e desse modo proporcionar a cada indivíduo um sentimento de confiança seguro de seu valor próprio.

O direito à educação autônoma está inserido na autonomia privada do educando, visto que, a partir de Kant (1996, p. 15), o ser deve ser formado para ser livre, para que pense por si próprio, afastando-se da heterônoma.

A educação atual, vigente nos auspícios da Carta de 1988, buscou assegurar uma educação democrática, mas ao tratá-la como direito social não tem obtido maior sorte em emancipar o educando, em razão da hermenêutica dos princípios da educação, como já demonstrado outrora. Assim, a se permitir a educação heterônoma, se silencia o humano. Como salienta Coêlho (2013, p. 20):

À medida que as ideias e as práticas dominantes na sociedade e na escola banalizam a leitura, a escrita, o estudo, o pensamento, a crítica e a criação; esquecem e silenciam a natureza e a temporalidade própria do humano, da cultura e da educação, bem como a dimensão educativa da escola e dos processos formativos; destacam-se, em posição de evidente privilégio, os aspectos burocráticos, aquilo que pode ser quantificado e contabilizado.

Logo, urge a necessidade de se deixar expresso, na Carta de 1988, que o direito à educação se dá a partir de direito individual a uma educação emancipadora como possibilidade para autonomia do educando. Com isso, haverá a libertação da falsa consciência imposta pela educação heterônoma e a humanização do educando, que deixará a alienação forçada pela hegemonia da ideologia conservadora da direita.

Para tanto, além do problema do art. 206 da Constituição Federal de 1988, que é de legitimidade em razão de sua topografia enunciativa, ou seja, o local de onde prevê os princípios educacionais, como acima dito, deve ser inserido o direito à educação emancipadora como direito individual expresso na Constituição de 1988.

Assim, a partir dessa alteração topográfica, se dará autoridade da previsão dos princípios da educação, o que impediria, por exemplo, o ocorrido no Congresso Nacional, na votação em 2014 do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, mencionado em outro momento do presente trabalho.

A visão de que a educação escolar e o conhecimento a ser distribuído se efetivam sob a batuta de uma política pública e não um direito individual acaba por privilegiar, muitas vezes, opções governamentais por uma educação não emancipadora, heterônoma, em que a escola fica refém dos anseios das famílias, do mercado, do poder político e da religião. Não tendo o educando a sua garantia de ser educado para a pluralidade, para a democracia, para autonomia e, enfim, para a emancipação.

O que se pretende então ao inserir o direito à educação emancipadora como direito individual fundamental é assegurar a liberdade do educando, tal qual os Barões o fizeram com o Rei João I (Rei João Sem Terra), em 1215, com a assinatura da Magna Carta¹⁹, um marco das liberdades e da proteção ao sujeito das imposições do governante de plantão, visto que a partir de então o Poder do Monarca estaria sujeito a um freio, devendo obedecer ao que estava previsto na lei.

A metáfora se dá porque a garantia de uma educação democrática ocorre para se alcançar a emancipação do homem, tanto individual quanto socialmente. Não pode o Estado oprimir o educando a partir de suas escolhas, não pautadas na liberdade do educando.

Deve-se ter em conta que a falsa consciência do sujeito e sua consequente alienação exigem uma educação emancipadora, para que o educando possa se libertar.

Na ótica de Freire (2011, p. 127):

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

Não se pode deixar de destacar que a relação do ser humano com sua liberdade perpassa pela educação emancipadora, a fim de que se obtenha a autonomia e a humanidade:

¹⁹ “Em 15 de junho de 1215, foi assinado um tratado que é considerado símbolo da liberdade sob o Estado de Direito — a Magna Carta, imposta ao rei britânico João I, conhecido como João sem Terra. Após sucessivos fracassos em seu governo e abusos na cobrança de impostos, o Rei João I foi obrigado pelos barões ingleses e pela Igreja a assinar o documento que limitava seus poderes, pondo fim ao poder absolutista.” (ROVER, 2015, on-line)

O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre. E a liberdade abre ao homem um novo campo amplo para a valorização e os valores. Sendo a liberdade pessoal e intransferível, impõe-se aqui o respeito à pessoa humana; como eu sou um sujeito capaz de tomar posições, de avaliar, fazer opções e engajar-me por elas, assim também aquele que vive ao meu lado, perto ou longe, é igualmente um sujeito e jamais um objeto. Como a liberdade é sempre uma liberdade situada, este segundo campo conjuga-se com o primeiro. Trata-se de sujeitos concretos que não são indiferentes diante de uma situação também concreta. (SAVIANI, 1996, p. 37).

Por sua vez, a escola é o *locus* adequado para o educando desatar as amarras intelectuais, sem imposição de pensamento, mas com processos de liberdade criadora, a partir de um currículo emancipador, superando as limitações que busca impor o Movimento Escola Sem Partido.

Nesse ponto, como diz Carneiro (2015, p. 62):

Na escola, o conhecimento se hospeda no currículo. Mas ele não existe para “prender” e controlar o aluno, senão para desprender a mente do aluno e lhe oferecer vias múltiplas para viajar, encontrar-se e, sobretudo, desenvolver-se como identidade. Para isto, é necessário amalgamar a educação, arte, cultura e vida através de processos de liberdade criadora. A sala de aula não existe para controlar, mas para construir conhecimento.

Vale repetir que Saviani (1996), ao analisar “valores e objetivos na educação”, parte sua análise da certeza de que a educação visa o ser humano, mais precisamente a promoção do ser humano. Adiro ao pensamento do autor quando o mesmo diz que:

Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante. (SAVIANI, 1996. p. 35).

A trilha escolhida para superar essas armadilhas, que se colocam com ideologias como a do Movimento Escola Sem Partido, está de acordo com a Constituição de 1988, que no Título I, trata dos princípios fundamentais:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

[...]

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Ainda, dão eco à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que deixa clara sua opção educacional, tratada especificamente no art. XXVI:

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

As disposições do artigo acima citado não deixam dúvidas quanto à opção educacional não ser pelo projeto educacional conservador e reacionário do atual governante do país, adepto do Movimento Escola Sem Partido.

Assim, no âmbito internacional, não há eco para um projeto educacional conservador, reacionário e, muito menos, neutro, devendo, lado outro, ser assegurado, no âmbito interno, de forma inequívoca, o direito fundamental à educação emancipadora como defesa em relação à Escola sem Partido.

Como consequência, a proposta do presente trabalho para assegurar o direito individual a uma educação emancipadora como possibilidade para autonomia do educando, bem como a libertação da falsa consciência imposta pela educação heterônoma, é a inserção, no art. 5º da Constituição Federal de 1988, do “Direito fundamental à educação emancipadora”, com o deslocamento dos princípios da educação para as garantias individuais.

Ainda, o art. 205, da Constituição Federal de 1988, que prevê a subsidiariedade da educação à família deve ser alterado, suprimindo essa hipótese, sob pena de permitir que as escolhas familiares dogmatizadas impeçam o exercício do direito fundamental à educação emancipadora, que se dá no âmbito escolar.

Em razão disso, a proposta da presente tese visa ao impedimento de que as famílias dos educandos criem obstáculos na educação escolar emancipadora, sob a alegação de que os valores dogmatizados familiares devem se sobrepor à razão crítica.

Nesse ponto, o texto do art. 206 da Constituição Federal de 1988 deverá ser subsumido ao atual art. 5º; mas por meio da criação de um novo inciso, que seria o LXXIX, com a seguinte redação:

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

LXXIX – É assegurado a todos o direito à educação emancipadora, com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - garantia de padrão de qualidade.

A subsunção fará com que o direito à educação deixe de ser uma política pública, submissa às vontades do governante do momento, para se tornar uma garantia individual, a ser exercida, por qualquer sujeito, em face do Estado, evitando, assim, que o educando se submeta às escolhas de uma educação acrítica, feita por seus pais, sua religião ou outro ator educacional que represente uma maioria opressora.

Em razão da crise interpretativa da norma, como denunciado por Streck (1999), não se pode confiar que o Poder Judiciário se comprometa com uma interpretação conforme a Constituição, na aplicação do atual art. 6º e do art. 206 da Carta de 1988.

Assim, deve-se assegurar expressamente o direito individual a uma educação emancipadora como possibilidade para autonomia do educando, bem como a libertação da falsa consciência imposta pela educação heterônoma

Por isso, exige-se alteração topográfica dos princípios educacionais, bem como deve ser visto com dupla natureza o direito à educação (Direito público subjetivo e Direito individual privado), a fim de que seja assegurado, no âmbito interno, de forma inequívoca, o direito fundamental à educação emancipadora, na qual se possa realizar a essência dos direitos humanos, em contraponto à educação heterônoma proposta pelo Movimento Escola Sem Partido.

Repisa-se que assegurar, no plano formal, o direito à educação como um direito público subjetivo não é suficiente para garantia de uma educação emancipadora, havendo necessidade de limitação de atuação estatal no campo material, sob a perspectiva de efetivação de uma educação crítica, em consonância com os direitos humanos, o que se dará ao tratá-lo como direito individual fundamental.

Como defendido ao longo do trabalho, o Projeto Educacional deve ser pensando de forma dinâmica, a partir da premissa constitucional da liberdade de aprender sob a perspectiva de pluralismo de ideias, com bases na dignidade humana e, conseqüentemente, com respeito às manifestações diversas, ou seja, com respeito às diferenças.

Assim, o que se propõe é uma “Escola com Partido”, sendo este a educação emancipadora, a partir do novel art. 5º., LXXIX da Constituição Federal de 1988, proposto pela presente tese, donde as escolhas de conhecimento devem se dar a partir do direito fundamental à educação emancipadora como garantia constitucional individual, inerente à formação de um sujeito livre e humano.

6 CONCLUSÃO

A escola é um campo de disputas de ideologias, visto que não há educação neutra. A falácia de que deve haver uma escola sem partido não se sustenta quando testificado no campo científico.

Nesse escopo, o presente trabalho fez apontamentos quanto à educação, fixando a premissa de que a mesma é “um projeto de subjetivação que nos permite adquirir uma característica particular (individualização) no interior de uma rede ampla e complexa de significados, normas e relações (socialização)”. (BRAYER, 2015, p. 23).

Ainda, ao analisar a escola, entendeu que a mesma é uma instituição sociocultural e educativa para formação da humanidade do homem, a partir da igualdade, da autonomia e da liberdade. Nesse campo, analisaram-se as teorias do currículo, fazendo-se a opção por um currículo crítico, que emancipe o educando, afastando-se da educação bancária, heterônoma, representante do currículo tradicional.

A fim de se defender o direito à educação emancipadora, foi necessário analisar o direito à educação ao longo dos tempos no Brasil, com apontamentos do referido direito no espectro do direito internacional.

Nesse norte, apresentou-se o direito à educação na Constituição de 1988, que o trata como direito público e subjetivo. Foi trazida à baila, ainda, a questão principiológica desse direito, bem como sua topografia no capítulo da “Ordem Social”.

Lado outro, com as premissas de educação, escola, currículo e direito à educação, passou-se à testificação do Projeto de Lei do Movimento Escola Sem Partido. Nesse momento, foi necessário abordar a questão da ideologia e da hegemonia, bem como os atores que estão ao lado do referido movimento.

Ao se contrapor o projeto educacional do Movimento Escola Sem Partido com uma educação emancipadora foi demonstrado que a interferência dos pais e da religião implicam em escolhas de conhecimento heterônomo, no qual o educando permanece alienado de sua humanidade, preso à uma falsa consciência, em razão da acriticidade do processo de aprendizagem.

Contudo, em que pese a previsão no art. 6º. e art. 206, da Constituição de 1988 acerca, respectivamente, do direito à educação como direito social, bem como dos princípios que regem o serviço público educação, não há garantia de que o Estado ofereça uma educação emancipadora aos educandos.

Por se tratar de uma política pública, visto ser um direito público subjetivo, a educação nos moldes da Constituição de 1988, permite ao governante de plantão fazer escolhas nas políticas educacionais, dentre elas, não optar pela educação emancipadora, tal como já ocorrido nos últimos anos com a aprovação do PNE e da BNCC.

Desta feita, para assegurar uma educação emancipadora, foi utilizada a defesa da autonomia do educando, a fim de que, por meio da superação de sua alienação, o mesmo possa abandonar sua falsa consciência e ser livre, humano.

Educação emancipadora é o processo educativo humanizador e democrático, nas bases dos direitos humanos, objetivando estabelecer a identidade do educando por meio da promoção de sua liberdade.

Assim, a educação libertadora, enquanto processo permanente na vida do educando, é aquela centrada nos valores humanos, na formação do cidadão e na visão crítica e criativa do educando.

Trata-se de uma educação que viabiliza ao educando a compreensão da realidade em que vive, propiciando-lhe superar a sua falsa consciência.

O direito fundamental à educação emancipadora proposto, com caráter libertador, é aquele que permite ao educando superar a sua condição de oprimido e poder ser humano, pelo processo educacional.

Tal questão exige que a educação deixe de ser vista apenas como direito social para, ao mesmo tempo, em dupla natureza, ser vista como direito individual fundamental, assegurando assim, tal como a Carta Magna do Rei João Sem Terra, a liberdade do educando, protegendo-o das escolhas heterônomas do governante de plantão.

Para tanto, deve haver uma nova topografia dos princípios da educação, tratados hoje no art. 206 da Constituição de 1988, trasladados para o art. 5º do referido diploma, que passará a ter um novo inciso (art. 5º., LXXIX da Constituição Federal de 1988), versando sobre o direito individual a uma educação emancipadora.

De igual forma, deve ser suprimido do texto constitucional a possibilidade de que a família interfira na educação escolar, que deve ser pautada em critérios a partir de escolhas para uma educação emancipadora, que leve à humanização do educando.

A construção de uma nova compreensão de educação, como direito individual fundamental e direito público subjetivo, pautada na criticidade, no caráter humanizador e direcionada para a vida do educando, nos termos aqui propostos, permitirá a sua libertação, o que lhe é negado na educação heterônoma proposta pelo Movimento Escola Sem Partido.

Acredita-se, assim, que a dupla natureza jurídica do direito à educação evitará que o educando se submeta, em razão de escolhas de políticas de governo, à educação heterônoma, pois a previsão literal do direito à educação emancipadora possibilitará sua defesa perante ao Estado.

Ainda, uma vez judicializada a questão, caso o Estado seja omissivo na aplicação do novel dispositivo constitucional, a expressa previsão limitará a hermenêutica do STF em atender escopos meta-jurídicos, tal como exemplificado com a questão da prisão em segunda instância, que se respeitou a interpretação literal do texto constitucional, para vedar a prisão, salvo nas hipóteses legais, antes do trânsito em julgado da sentença penal condenatória. (STF, 2019)

Assegura-se, assim, com o novo art. 5º., LXXIX da Constituição Federal de 1988, o direito individual a uma educação emancipadora como possibilidade para a autonomia do educando, com a libertação da falsa consciência imposta pela educação heterônoma, o que, consequentemente, permitirá ao educando ser humano, na sua humanidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGÊNCIA BRASIL. **Discussão de gênero trava votação do PNE em comissão especial da Câmara**. 02 abr. 2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/discussao-de-genero-trava-votacao-do-pne>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular**. 07 abr. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

ALMEIDA JUNIOR, A. F. **Enquanto se espera pelas diretrizes e bases**. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/view/6167/4398>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ALTMAN, MAX. Hoje na História: 1799 - Napoleão dá o golpe do 18 Brumário. **Opera Mundi**. 09 nov. 2009. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/historia/1886/hoje-na-historia-1799-napoleao-da-o-golpe-do-18-brumario>> Acesso em: 16 jan. 2020.

AMARAL, Jefferson Ney; LOPES, Brenner. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

APPLE, Michael W. **Educado à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Rev. Técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilian Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROSO, Luís Roberto. **Interpretação e aplicação da Constituição: fundamentos de uma dogmática constitucional transformadora**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BBC . ODILLA, Fernanda. 5 anos depois, o que aconteceu com as reivindicações dos protestos que pararam o Brasil em junho de 2013?. 9 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44353703>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal de Belo Horizonte. *Projeto de Lei Municipal nº 274/2017*. Instituí, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do município de Belo Horizonte, o “Programa Escola Sem Partido”. Belo Horizonte, MG, 15 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BEZERRA, José Eudes Baima. LINARES, Alexandre. **Obscurantismo contra a liberdade de ensinar**. In: CÁSSIO, Fernando. (org.) *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1 ed. São Paulo: Boitempo. 2019. p. 127-134.

BITTAR, Mariluce; BITTAR, Marisa. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul/dez. 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: Razões e significados de uma distinção política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOBBIO, Norberto. **Locke e o direito natural**. Brasília: UNB, 1997.

BRAIT, Daniele. Os protagonistas do ESP. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 161-165.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1927. **Chancellaria-mór do Imperio do Brazil fl. 85 do Livro 1º de cartas, leis e alvarás**. Rio de Janeiro, 31 out. 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm> Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. **Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio fl. 85 do Livro 6º do Registro de Leis, Alvarás, e Cartas**. Rio de Janeiro, 21 ago. 1834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>

constituicao91.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em 23 nov 2019.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de nov. 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm> Acesso em 23 nov 2019

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm> Acesso em: 23 nov. de 2019.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm> Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 6 abr. 1911. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.406 de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2002. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRAYNER, Flávio. **Fundamentos da Educação: Crise e Reconstrução**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **A educação e a faculdade do juízo em Hannah Arendt.** In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo (org.) O novelo da educação: textos para desatar nós / Aleluia Heringer, Amauri Carlos Ferreira, Carlos Roberto Jamil Cury. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 265-282.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARA, Daniel. O programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-47.

CARLOTTO, Maria Caraméz. **Guerra em campo aberto:** as disputas pela mudança estrutural do espaço intelectual brasileiro. In: CÁSSIO, Fernando. (org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo. 2019. p. 121-126.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2015.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Evangelização, catequese e educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 11, n. 1, p. 111-124, maio 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: Uma Introdução. In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.) **Escritos sobre o sentido da escola.** COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.) Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p.15-32.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.) **Escritos sobre o sentido da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2012b. p.59-85.

COMÊNIO. **Didáctica Magna.** Tradução do Tomo I das Opera *Didactica Omnia*, edição da Academia *Scientiarum Bohemoslovenica*. Praga. 1957. 6ª. ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira:** Católicos e Liberais. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: PUCSP, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 83-104, 1998. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200006>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, E.M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. p. 567-584

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana e Educação: Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 35, p. 80-83, nov. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições brasileiras. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. vol. III, p. 17-28. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação**. Palestra apresentada na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2008. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738., Out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. República-Educação-Cidadania: Tensões e conflitos. **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 1, p. 31-43. jan./jun. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: Um histórico pela Constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 870-889, out./dez., 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018206229.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais**. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo (org.) O novo da educação: textos para desatar nós / Aleluia Heringer, Amauri Carlos Ferreira, Carlos Roberto Jamil Cury. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 217-240

ESTADAO. FRAZÃO, Felipe; CURY, Teo; MOURA, Rafael. Bolsonaro diz que vai indicar ministro terrivelmente evangélico para o STF. **Estadão**, 10 jul. 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-vai-indicar-ministro-terrivelmente-evangelico-para-o-stf,70002915553>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DUARTE, Clarice Seixas; GOTTI, Alessandra. A educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos. *Revista Eletrônica Direito e Política*, Itajaí, v. 11, n. 1, 1º quadrimestre de 2016. Disponível em: <www.univali.br/direitoepolitica>. ISSN 1980-7791. Acesso em: 04 jan. 2020.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. Trad. Silvana Vieira; Luis Carlos Borges. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Programa escola sem partido**. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FABER, Marcos. **História dos partidos políticos na revolução francesa**. 1. ed. 2010. Disponível em: < http://www.historialivre.com/contemporanea/partidos_politicos_franca.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

FERNANDES, Marcos Aurélio. SKHOLÉ: O sentido fundante da escola. In: COELHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 33-57.

FERREIRA, Amauri Carlos. **A morada ética aplicada**. In: BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo (org.) O novelo da educação: textos para desatar nós / Aleluia Heringer, Amauri Carlos Ferreira, Carlos Roberto Jamil Cury. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 247-260

FIUZA, Cesar. Diretrizes Hermenêuticas do Direito de Família. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, out. 2005, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos...Belo Horizonte, 2005**. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/assets/upload/anais/10.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. revista e atualizada Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, Clermont. A Roma Antiga e o Nascimento da escola na Idade Média. In: . GAUTHIER, Clermon; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Atualização. da 3. edição

canadense por Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 49-74.

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermon; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Atualização da 3. ed. canadense por Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 101-127.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiável, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coords.). **Pedagogia da Emancipação: Desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 15-82.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “**ideologia de gênero existe**”, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. (org.) Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1 ed. São Paulo: Boitempo. 2019. p. 135-140.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial and Barcarolla, 2009.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e Teoria de Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil – População – Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução de Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret, 2009.

LIMA, Jônatas Dias. Mesmo derrotado no legislativo, MEC insiste em promover ensino da “ideologia de gênero. **Sempre família**, 12. fev. 016. Disponível em: <<https://www.semprefamilia.com.br/defesa-da-vida/mesmo-derrotado-no-legislativo-mec-insiste-em-promover-ensino-da-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstron. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, Escola e Ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**. V. 1. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. Coleção Marx e Engels São Paulo: Boitempo, 2011. ISBN:9788575595534.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaga no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Praxis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016, p. 590-621.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948, Disponível em <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em 23 nov 2019.

O MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR** (On-line), Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. ISSN: 1676-2584.

PACHECO E SILVA, António Carlos. Anais da Assembleia Nacional Constituinte (1934). **Imprensa Nacional**. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/8228>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação através dos tempos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação**: formação de professores educação cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 18-31.

PAPA FRANCISCO. Convite para reconstruir o Pacto Educativo Global. **IHU**, set. 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/592591-mensagem-do-papa-francisco-para-o-lancamento-do-pacto-educativo>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação**: formação de professores educação cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 48-70.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. A educação, a razão e a autonomia. **Educação e filosofia**. Uberlândia, v. 7, n. 13, jan./jun.,1993. p. 61-70.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola Sem Partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 29-41.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímole Esteves. São Paulo: M. Fontes, 2002.

RODRIGUES, Odiombar. **Ensino, educação e doutrinação**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos/ensino-educacao-e-doutrinacao/>. Acesso em 08: nov. 2019.

ROQUETTE-PINTO, E. “Actas da Sessão Inaugural” In Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia. Rio de Janeiro, 1929.

ROVER, Tadeu. Freio do Estado e símbolo da liberdade, Magna Carta completa 800 anos. **CONJUR**. 11 jun 2015. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2015-jun-11/freio-estado-simbolo-liberdade-magna-carta-faz-800-anos>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SACRISTÁN, Manuel. Homenaje a Ortega. Laye, n. 23, abr./jul., 1953. Apud: GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Souza; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coords.). **Pedagogia da Emancipação: Desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

SAKAMOTO, Leonardo. “Escola Sem Partido”: Doutrinação comunista, Coelho de Páscoa e Papai Noel. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 11-14.

SALLES, Diogo. **A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do movimento escola sem partido**: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo ensino-aprendizado. Disponível em acesso < <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/533> > Acesso em 25 abr 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Ed. Autores Associados. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Ed. Autores Associados. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Escola sem Partido: o que isso significa? **Vermelho**, 08 set. 2017. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/2017/09/08/dermerval-saviani-escola-sem-partido-o-que-isso-significa/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SINGER, André Vitor. **Esquerda e Direita no Eleitorado Brasileiro**: a identificação ideológica nas disputas presidenciais de 1989 e 1994. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SIMARD, Denis. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, Clermon; TARDIF, Maurice. (Orgs.). **A pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Atualização da 3. ed. canadense por Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 75-100.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STF – Supremo Tribunal Federal. Ações Declaratórias de Constitucionalidade nº 43, 44 e 54. Relator Ministro Marco Aurélio. Plenário: 07/11/2019. **STF. 2019**. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4986065>> Acesso em 15 dez. 2019.

STREK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

TARDIF, Maurice. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, Clermon; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Atualização da 3. ed. canadense por Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 16-48.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Vol. 1. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1938.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA, Luciano Mendes; VEIGA, Cinthya Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-517.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Primera edición. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXO 1 – PROJETO DE LEI MUNICIPAL Nº 274/2017 - INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".

DIRLEG	FL.
<i>[Handwritten Signature]</i>	1



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

PROJETO DE LEI MUNICIPAL Nº 274 /2017

[Handwritten Signature]
PHS

[Handwritten Signature]
P.S.D.

INSTITUI, NO ÂMBITO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE, O "PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO".

Câmara Municipal - Legislativa - 15-Mai-2017 - 15:11:18 - 002750-001

A câmara municipal de Belo Horizonte decreta:

Art. 1º. Esta lei dispõe sobre o exercício da atividade docente, em consonância com os seguintes princípios:

- I - liberdade de aprender e de ensinar;
- II - liberdade de consciência e de crença dos estudantes;
- III - pluralismo de ideias;
- IV - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- V - direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Art. 2º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

- I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

[Handwritten Signature]
PTN

[Handwritten Signature]

[Handwritten Signature]
PHS

[Handwritten Signatures]
M.A.T. PHS

[Handwritten Signature]
PRB

[Handwritten Signatures]
PHS PHS

PL 274/17

DIRLEG	PL
<i>[Handwritten Signature]</i>	3



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

II - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

[Handwritten Signature]
PRB

[Handwritten Signature]
PRB

[Handwritten Signature]
PSD

[Handwritten Signature]
PPS

[Handwritten Signature]

[Handwritten Signature]
PTN

[Handwritten Signature]

[Handwritten Signature]

PL 274/17

DIRLEG	FL.
<i>[assinatura]</i>	4



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

JUSTIFICATIVA

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de consciência e de crença – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para o professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

3 - Ora, é evidente que a liberdade de consciência e de crença dos estudantes restará violada se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

4 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

5 - A liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo e da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; nem o direito de favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula e incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; nem o direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou

[assinatura]

[assinatura]
PTN.

PL 274/17

DIRLEG	PL
8	5



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é a verdade em matéria de religião ou moral;

6 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

7 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração";

8 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

9 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes "o direito de ser respeitado por seus educadores". Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

10 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

11 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que "nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.";

12 - E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio

PL 294/17

DIRLEG	PL
<i>[Handwritten mark]</i>	6



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;

13 - Cabe recordar, a propósito, que o artigo 117, V, da Lei 8.112/91, reproduzindo norma tradicional no Direito Administrativo brasileiro, presente na legislação de diversos Estados e Municípios, estabelece que é vedado ao servidor público "promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição";

14 - No que tange à educação religiosa e moral, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que "os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções";

15 - Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;

16 - Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve manter uma posição de neutralidade em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é muitas vezes inseparável da religião;

17 - Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Ao aprová-lo, esta Casa Legislativa estará atuando no sentido de "prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente", como determina o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]
FIN

[Handwritten signature]

2 PPS

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

DIRLEG B	FL. 7
-------------	----------

PL 294/17



CÂMARA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

João Di Caspary
 Presidente
 Antônio Gomes de Jesus
 Secretário

Wally Norman de Brito
 PPS

PHS

PPS

PSD

PPS