

FACULDADES INTEGRADAS DE BAURU
CURSO DE DIREITO

Gabriel de Godoy Tedesco

**UMA ANÁLISE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO FRENTE AO
FENÔMENO DA DOUTRINAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO BRASIL**

Bauru
2019

Gabriel de Godoy Tedesco

**UMA ANÁLISE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO FRENTE AO
FENÔMENO DA DOUTRINAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO BRASIL**

**Monografia apresentada às Faculdades
Integradas de Bauru para obtenção do
título de Bacharel em Direito sob a
orientação do Professor Me. Tales
Manoel Lima Vialôgo.**

**Bauru
2019**

TEDESCO, Gabriel de Godoy

Uma análise do movimento escola sem partido frente ao fenômeno da doutrinação nas instituições de ensino do Brasil. Gabriel de Godoy Tedesco. Bauru, FIB, 2019.

Monografia, Bacharel em Direito. Faculdades Integradas de Bauru - Bauru

Orientador: Prof. Me. Tales Manoel Lima Vialôgo

1. Educação. 2. Doutrinação. 3. Abuso I. Título II. Faculdades Integradas de Bauru.

CDD 340

Gabriel de Godoy Tedesco

**UMA ANÁLISE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO FRENTE AO
FENÔMENO DA DOUTRINAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO BRASIL**

**Monografia apresentada às Faculdades
Integradas de Bauru para obtenção do
título de Bacharel em Direito.**

Bauru, 14 de novembro de 2019

Banca Examinadora:

Presidente / Orientador: Professor Me. Tales Manoel Lima Vialôgo

Professor convidado: Dr. Camilo Stangherlim Ferraresi

Professor convidado: Dr. Fernando Frederico Almeida Junior

**Bauru
2019**

Dedico este trabalho à minha família, cujo apoio incondicional foi imprescindível para vencer as dificuldades, desafios e incompreensões inerentes à investigação.

AGRADECIMENTOS

A Deus por agraciar-me com as capacidades necessárias para bem executar esta pesquisa;

À minha família, por todo incentivo;

Aos meus amigos, em particular ao querido Ricardo Gasparini, por todas as vezes em que discutimos sobre questões controvertidas do trabalho. De igual modo, o agradeço pelo fornecimento de obras que foram de enorme valia para a adequada explanação do tema;

Às Faculdades Integradas de Bauru, em especial ao Professor Me. Tales Manoel Lima Vialôgo, pelo acompanhamento; e

Ao Miguel Nagib, idealizador do Movimento Escola sem Partido, pelas recomendações.

“O homem é naturalmente livre e quer sê-lo, mas sua natureza é tal que se amolda facilmente à educação que recebe.”

Étienne de La Boétie, filósofo (1530-1563)

TEDESCO, Gabriel de Godoy. **Uma análise do movimento escola sem partido frente ao fenômeno da doutrinação nas instituições de ensino do Brasil**. 2019. Monografia apresentada às Faculdades Integradas de Bauru, para obtenção do título de Bacharel em Direito. Bauru, 2019.

RESUMO

Este trabalho analisou o fenômeno da doutrinação, distinguindo-o da educação tal como a conhecemos. Aprofundamos com o cotejo de diversos casos concretos que deram justa causa à conclusão de que, no Brasil, existe uma profunda malversação dos recursos financeiros e humanos das instituições de ensino, posto que são direcionados à difusão de ideologias, concepções morais e políticas-partidárias. Assim, após exame minucioso do Movimento Escola sem Partido, chegamos ao entendimento de que suas propostas para combater esse desvio de finalidade são legítimas e legais (legalidade em sentido amplo).

Palavras-chave: Educação. Doutrinação. Ideologias.

TEDESCO, Gabriel de Godoy. **Uma análise do movimento escola sem partido frente ao fenômeno da doutrinação nas instituições de ensino do Brasil.** 2019. Monografia apresentada às Faculdades Integradas de Bauru, para obtenção do título de Bacharel em Direito. Bauru, 2019.

ABSTRACT

This work analyzed the phenomenon of indoctrination, distinguishing it from education as we know it. We deepen with the collation of several concrete cases that gave just cause to the conclusion that, in Brazil, there is a profound malpractice of the financial and human resources of educational institutions, since they are directed to the dissemination of ideologies, moral conceptions and political-partisan. Therefore, after the judicious analyses about the Escola sem Partido Movement, we arrived the understanding that its proposals to fight against this misuse are legitimate and legal (legality in broad sense).

Keywords: Education. Indoctrination. Ideologies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. EDUCAÇÃO	15
2.1. Noções gerais	15
2.2. Egito antigo	17
2.3. Grécia	19
2.4. Roma antiga	25
2.5. Idade Média	28
2.6. Educação na Modernidade	34
3. O FENÔMENO DA DOUTRINAÇÃO	41
3.1. Noções preliminares	41
3.2. Conceito	41
3.3. Análise do fenômeno	42
3.3.1. Protestantismo	42
3.3.2. Outras formas de doutrinação	44
3.3.3. Marxismo, globalismo e o Brasil	49
4. CASOS ESPECÍFICOS	72
4.1. Documentos	72
4.2. Depoimentos	82
4.3. Casos públicos - I	87
4.4. Casos públicos - II	92
5. O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	97

5.1. Considerações iniciais	97
5.2. A gênese do Movimento Escola sem Partido	97
5.3. Meios de ação	99
5.4. Críticas ao Movimento Escola sem Partido	117
5.5. Repercussões e perspectivas	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	134

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por escopo analisar um fenômeno que compromete a educação como um todo, pois a atinge em sua finalidade: trata-se da prática da doutrinação. Essa situação de fato é compartilhada por vários países, com pequenas diferenças em virtude do contexto social, político, econômico e moral. Com efeito, considerando a brevidade que deve nortear as monografias e o interesse prático – além das implicações teórico-acadêmicas, evidentemente – dedicaremos mais denodo ao desenvolvimento da doutrinação no plano educacional brasileiro; suas raízes intelectuais; suas múltiplas manifestações; como se articula a nível político e jurídico; e, por fim, qual a proposta para combatê-la, mais precisamente, a iniciativa do Movimento Escola sem Partido.

Por questões didáticas, iniciaremos a pesquisa traçando um panorama geral da História da Educação, buscando identificar quais as características que marcam essa atividade eminentemente humana. Ousaremos conceituá-la – se é que isso não descamba para um reducionismo. Estudaremos a educação no Egito antigo, passando pela Grécia da Era Clássica, com destaque para a admirável efervescência intelectual ao longo da Idade Média, até a Modernidade. Pretendemos responder à questão básica de se, para além das peculiaridades de cada época ou região, existe um liame que une todos os homens no manejo da educação. Mas não só isso: qual (is) o (s) ambiente (s) favorável (eis) para o seu florescimento? Quais as suas finalidades? Quais os pressupostos para que o estudante possa tirar todos os proveitos possíveis da educação? No que consiste o ensino formal? Essas são algumas indagações que procuraremos responder ao longo do trabalho, que se pautará em farta bibliografia especializada.

Conseqüentemente, descreveremos, de maneira sintética, as causas e os desdobramentos do fenômeno da doutrinação no mundo, que, em determinados contextos, aflorou, contaminando o ensino e, *ipso facto*, subverteu-lhe o sentido. Examinaremos suas diversas manifestações – de tipo institucional-bélico, a exemplo de Esparta, na Grécia antiga; religioso, com o advento do Protestantismo; político, com a consolidação da sociedade moderna (século XVIII em diante); e ideológico, no bojo da conquista da hegemonia cultural por parte de correntes associadas com o pensamento de esquerda – à luz dos autores que se debruçaram a estudar tal realidade, para, chegando ao Brasil, constatarmos com segurança a extensão do

problema. O objetivo central desta parte da pesquisa é demonstrar que esses fenômenos não decorrem de um simples amadurecimento dos tempos; mas, antes, tratam-se de mutações deliberadamente perseguidas por uma elite sedenta por poder, com a devida retaguarda intelectual.

De qualquer modo, esta é sem dúvida uma grande oportunidade para abordar com rigor científico acerca do uso indevido do sistema educacional brasileiro, consubstanciado naquilo que se convencionou designar hodiernamente por doutrinação. Em primeiro lugar, é importante fixar o alcance semântico dessa palavra: considerando que possui várias acepções, será aqui empregada em seu sentido *lato*, até mesmo vulgar, como recurso descritivo de uma multiplicidade de comportamentos abusivos perpetrados notadamente por professores. A título exemplificativo cite-se (conforme cartaz com os deveres do professor elaborado pelo Movimento Escola sem Partido, a *contrario sensu*): I- se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II- favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III- omitir ou distorcer pontos de vista academicamente relevantes sobre questões controvertidas abordadas em sala de aula; IV- desrespeitar o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Na sequência, colacionaremos uma série de fatos – documentos, depoimentos e casos notórios, *i.e.*, divulgados pela imprensa e nas redes sociais – que se destinarão a subsidiar o raciocínio de que, no Brasil, há algo de muito errado na condução do ensino. Leia-se, a ilegal introdução de ideias ou teorias como verdades apodícticas; o cerceamento ao amplo conhecimento; a reprovável adoção de comportamentos tirânicos que vão à contramão da produção acadêmico-científica. Os exemplos – que se relacionam com a externalização arbitrária da ideologia “x” ou “y” – serão citados na proporção em que ocorreram até o presente momento histórico.

A última seção cuidará de uma abordagem pormenorizada do Movimento Escola sem Partido. Examinaremos a sua gênese; suas linhas de combate; as principais críticas; e, por último, qual a compreensão atual do Judiciário brasileiro sobre a matéria, inclusive com comentários ao importante precedente do Supremo Tribunal Federal.

Nesta etapa introdutória, é pertinente prospectar uma noção geral a respeito da índole do Escola sem Partido.

Sua razão de ser subsiste na luta contra a doutrinação e essa perversão do papel do educador – classificado, na literatura especializada, como “agente de transformação social”. Em reação a isto, direciona suas ações para a conscientização dos alunos acerca de seus direitos já consagrados na Carta Magna de 1988 e na legislação infraconstitucional, postulando, por meio de iniciativas da sociedade civil e projetos de lei (no Congresso Nacional, nas Assembleias Legislativas de alguns Estados e nas Câmaras de Vereadores de vários Municípios), dentre outras coisas, a afixação nas salas de aula e nas salas dos docentes de um cartaz com os deveres do professor (correspondentes aos direitos dos alunos). A fundamentação legal para tanto pode ser encontrada nos seguintes dispositivos: a Constituição Federal: artigo 5º, incisos VI e VIII; e artigo 206, inciso II, respectivamente versando sobre a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos; artigos 1º, inciso V; 5º, *caput*; 14, *caput*; 17, *caput*; 19; 34, inciso VII, alínea “a”, e 37, *caput* no tocante à neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; artigo 206, inciso III, traz o pluralismo de ideias; O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90) dispõe: artigos 5º; 53, incisos II, III e parágrafo único, estatuinto, nesta ordem o direito que assiste à criança e ao adolescente de não serem objeto de qualquer tipo de discriminação, e o direito à educação (caráter participativo); a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de *San José da Costa Rica*) determina: em seu artigo 12, item IV que, os pais ou tutores, conforme o caso, têm o direito a que seus filhos ou pupilos tenham a educação moral e religiosa que esteja de acordo com as suas próprias convicções.

Ao aportarmos às considerações finais, anunciaremos a nossa posição relativamente à procedência ou não do Movimento Escola sem Partido.

2. EDUCAÇÃO

2.1. Noções gerais

É deveras importante iniciar este trabalho fazendo um breve apanhado histórico sobre a arte da educação, enfocando os métodos, dificuldades e finalidades que se consolidaram ao longo da História da humanidade; o papel do estudante (indivíduo em sua totalidade) neste processo formativo e as disposições imprescindíveis para bem contemplar a verdade buscada pelas artes e ciências em geral.

No entanto, na presente seção, não há pretensões de esgotar o tema, nem mesmo abordar suficientemente o panorama amplo em que a educação eclodiu nos sucessivos períodos. Cuidar-se-á, contudo, de analisar certos traços que marcaram essa atividade eminentemente humana em tempos determinados, tirando daí algumas conclusões no que se referem ao modo através do qual os conhecimentos básicos são transmitidos e como ocorre o efetivo aprendizado do indivíduo. Insere-se no escopo desta investigação a questão de se, para além das peculiaridades de cada povo e suas respectivas circunstâncias históricas, sociais, políticas e econômicas, há algo de constante no processo educacional, *v.g.*, estrutura cognitiva, desenvolvimento das potencialidades dos educandos a partir de um ambiente de liberdade de ensinar e aprender, etc.

Para cumprir tal desiderato, a pesquisa se concentrará nos seguintes períodos: Idade Antiga, com destaque para a importante contribuição da Grécia para o desenvolvimento da educação e formação do homem – este entendido em sua plenitude, como ser vocacionado, consciente de si, daí a origem do conceito de *spoudaios* ou homem maduro –; Idade Média, enfatizando o esplendoroso florescimento da cultura; e, por último, a Modernidade em sentido amplo, não a restringindo até o ano de 1789 (Revolução Francesa).

Ainda em caráter propedêutico, convém salientar um ponto relevante: a arte da educação, como atividade própria do ser humano, está presente em todos os povos que alcançaram determinado grau de desenvolvimento. Trata-se de uma tendência natural pela qual se busca transmitir aquilo que cada época considera valioso, digno de ser conservado, em homenagem aos grandes esforços das gerações passadas, presentes e futuras, constituindo um laço de fraternidade que as

unem não só para satisfazer interesses meramente físicos, mas da ordem do espírito. Eis a caracterização feita por Werner Jaeger, em sua obra magna *Paidéia, a Formação do Homem Grego*:

Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. Com a mudança das coisas, mudam os indivíduos; o tipo permanece o mesmo. Homens e animais, na sua qualidade de seres físicos, consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o Homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão. O seu desenvolvimento ganha por elas um certo jogo livre de que carece o resto dos seres vivos, se pusermos de parte a hipótese de transformações pré-históricas das espécies e nos ativermos ao mundo da experiência dada (1994, p. 03).

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. É nela, porém, que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, dirigida para a consecução de um fim (1994, p. 04).

Embora seja difícil encerrar a educação em um conceito atual, haja vista sua natureza abrangente e peculiar, ainda mais hercúlea é a tarefa de exarar uma “fórmula” válida para todos os tempos e lugares. Todavia, coloquemos a questão desta maneira: partindo de sua raiz etimológica latina, *educe*, que significa “fazer sair”, pode-se dizer que a educação consiste no processo por meio do qual o indivíduo (aluno) é conduzido para fora de seu estado original de ignorância rumo à sabedoria, adquirindo assim a consciência de si e a capacidade de conhecer a realidade ou verdade. É pressuposto que o Homem tem uma propensão natural para o saber, em conformidade com a famosa sentença de Aristóteles no começo de sua *Metafísica* (1984, p. 11): “Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer [...]”. Logo, a função precípua do professor ou mestre nesse processo é auxiliar tecnicamente o aluno, estimulando-o a ir além, qualificando o estudo como algo a

dar sentido para sua existência. Assim sendo, o ofício magisterial assume um caráter predominantemente formativo.

De maneira mais precisa, são as lições de Armindo Moreira (Professor não é educador, 2012, p. 07), para quem educar é: “promover, na pessoa, sentimentos e hábitos que lhe permitam adaptar-se e ser feliz no meio em que há de viver”; e instruir é “proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa ganhar seu pão e seu conforto com facilidade”.

Seguindo o raciocínio exposto, poderíamos dizer que a educação é gênero do qual são espécies: educação em sentido estrito (competência da família, da sociedade, das igrejas, etc.); e instrução, ligada aos conhecimentos técnicos (competência da escola, do Estado, etc.).

Pois bem, firmadas algumas considerações importantes a respeito da estrutura da presente seção, cumpre-nos estudar o conteúdo proposto.

2.2. Egito antigo

Impende mencionar que o tema “educação no Egito antigo” não constitui um todo unitário, imutável, mas é concomitante com a ascensão e queda de várias dinastias e, conseqüentemente, está sujeito a contradições e modificações de entendimento inerentes às alternâncias de poder.

Não obstante o fato de que as pesquisas arqueológicas têm descoberto civilizações até mais antigas, é certo que era comum entre os povos clássicos (v.g., gregos) o reconhecimento da supremacia do Egito em matérias relativas à civilização e, em especial, à educação, na linha do que sustenta Mário Alighiero Manacorda, em sua obra História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias.

Essa civilização, cujo desenvolvimento se deu às margens de um grande rio (Nilo), é notável pela criação de técnicas empregadas na agricultura e agrimensura. Como consequência, é de rigor que detivessem o domínio das ciências que lhes servem de base, quais sejam: geometria, astronomia e matemática. Considerando, pois, a articulação dessas práticas humanas, verifica-se já aqui presente uma característica marcante das civilizações avançadas, que é a divisão do trabalho. Neste contexto, torna-se imprescindível a existência de um programa de transmissão relativamente organizado das habilidades práticas e dos paradigmas científicos

pertinentes a cada atividade, o qual, por sua vez, encontrava difusão, de modo supereminente, por intermédio das tradições familiares.

Nessa ordem de ideias, um aspecto de relevo da pedagogia da época é a abordagem de uma educação mnemônica, repetitiva, fundada na escrita e transmitida do pai para os filhos (autoritariedade).

A educação nesse período é marcada, sobretudo – de acordo com os documentos que chegaram até nós – pela inculturação das classes dominantes; a escola destinada à formação para a vida política, *i.e.*, para o exercício do poder. Por óbvio, os elementos formais de instrução estavam presentes, mas de modo secundário ou subentendido nos documentos históricos (MANACORDA, 1992).

Sobre essa característica da educação (enquanto processo formativo do homem político):

Dessa forma o ensinamento privado, de sabedoria ético-comportamental para um filho, é assimilado ao conselho político para o faraó. [...] Nesta identidade entre o privado e político está a característica principal destes ensinamentos, que são exatamente voltados para a formação do homem político [...] (MANACORDA, 1992, p. 13).

É quase intuitivo que, para a consecução dessa finalidade, houvesse particular interesse pela arte de falar bem, ou oratória. Ser ou não persuasivo implicava diretamente na posição a ser ocupada no meio social. Diz o mesmo autor: “O falar bem é, então, conteúdo e objetivo do ensinamento” (1992, p. 13).

Não só a palavra falada, mas a escrita tem o seu espaço. Eis aí o campo fértil de atuação dos escribas, ou seja, mestres da escrita, dos quais se requeria uma formação completa nas diversas áreas do conhecimento humano:

[...] Paulatinamente nos encontramos perante uma tradição consolidada que tem na escritura o seu principal instrumento. Este instrumento, a escrita, que neste momento servia aos fins da memória histórica e da administração civil, torna-se cada vez mais o instrumento da formação para o comando, para o qual até agora era suficiente o domínio da palavra falada. Dessa forma, o escriba, isto é, o perito na escrita, tende a se tornar, além de funcionário da administração, também – se não sobretudo – mestre dos grandes (por nascimento ou por ascensão social) e, particularmente, dos “filhos do rei” e dos filhos de outros grandes (MANACORDA, 1992, p. 20).

Assim, toda a transformação da sabedoria em cultura, e a correspondente constituição das escolas, resultaram na confecção dos rolos de papiros (diríamos

hodiernamente, os livros), como suporte para o ensino e transmissão dos saberes. O programa escolar da época, por sua vez, não era composto apenas do ensino da linguagem, da matemática, da lógica; mas – e isto adquire importância conforme o contexto vivido – pela educação física e pela arte da guerra. Estudavam-se estratégias de como combater, expandir os domínios políticos e territoriais, garantindo a supremacia dos faraós.

Noutro giro, a educação doméstica, tão forte na primeira infância, era reforçada com os cuidados maternos, a amamentação prolongada e a atenção às necessidades fisiológicas do infante. Porém, logo se seguia a inevitável separação da criança da mãe para sua inserção no ambiente escolar, o qual possuía um caráter de instituição oficial, pública, distinta do ambiente fraterno até então conhecido.

Não se pode esquecer, por derradeiro, que entre os egípcios havia intensos debates sobre essas questões todas, à semelhança do que ocorreria séculos depois na Grécia, com o advento da “era dos diálogos”. Prova disto:

São desta época outros ensinamentos ricos de novos elementos, como o Ensino de Any ao filho Konsohotep (13.^a dinastia). O autor é um escriba e seu ensinamento é acompanhado por um intercâmbio de cartas com o filho, com o qual desenvolve uma espécie de debate sobre o princípio educativo, isto é, se a educação deve ser severa ou permissiva, se baseada na autoridade do adulto ou nas aptidões naturais e nos interesses do jovem. É o primeiro exemplo de um debate ideal que depois se apresentará de várias maneiras no decorrer dos séculos, até se colocar no centro do debate pedagógico moderno (MANACORDA, 1992, p. 26).

2.3. Grécia

Após descrever alguns aspectos que caracterizaram a educação no Egito antigo, é digno de nota o fato de que a Grécia irá colher os frutos culturais advindos dessa civilização. Consoante as lições de Manacorda (1992, p. 41): “Na Grécia encontraremos, embora com características diferentes, aspectos da educação do antigo Egito, que nos foram transmitidos e interpretados por autores gregos como Heródoto, Platão, Diodoro de Sicília [...]”.

Em outra perspectiva, sobre a originalidade dos gregos e o chamado Helenismo ou período helênico – entendido como expansão da cultura grega, intimamente associado à figura de Alexandre, o Grande –, nos diz Jaeger:

O Helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, um “progresso” fundamental, um novo “estádio” em tudo o que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os Gregos (1994, p. 05).

Vimos que a educação está presente em muitos povos e, nesse sentido, sua história coincide com as destes. Todavia, como atributo essencial do fenômeno tem-se que sua evolução é lenta e gradual, demandando certo tempo para se consolidar em instituições e chegar à consciência daqueles que com ela se relacionam, como prova o fato de que a educação muito tardiamente deixa seus primeiros sinais na tradição da literatura universal. O seu conteúdo, em boa parte dos povos, é mais ou menos o mesmo: moral e prático. Preleciona Jaeger, enfatizando os paradigmas gregos:

Também entre os Gregos foi assim. Reveste, em parte, a forma de mandamentos, como: honrar os deuses, honrar pai e mãe, respeitar os estrangeiros; consiste por outro lado numa série de preceitos sobre a moralidade externa e em regras de prudência para a vida, transmitidas oralmente pelos séculos afora; e apresenta-se ainda como comunicação de conhecimentos e aptidões profissionais a cujo conjunto, na medida em que é transmissível, os Gregos deram o nome de *techne*. Os preceitos elementares do procedimento correto para com os deuses, os pais e os estranhos foram mais tarde incorporados à lei escrita dos Estados gregos, na qual não se fazia distinção fundamental entre a moral e o direito; e o rico tesouro da sabedoria popular, mesclado de regras primitivas de conduta e preceitos de prudência enraizados em superstições populares, chegava pela primeira vez à luz do dia, através de uma antiquíssima tradição oral, na poesia rural gnômica de Hesíodo. As regras das artes e ofícios resistiam naturalmente, em virtude da sua própria natureza, à exposição escrita dos seus segredos, como esclarece, no que se refere à profissão médica, a coleção dos escritos hipocráticos.

E continua:

Da educação, neste sentido, distingue-se a formação do Homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser. [...] O que é fundamental nela é [...] a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, ideal (1994, p. 23-24).

É impossível estudar a Civilização grega sem mencionar o seu tema central em matéria de cultura: a *Paidéia*, ou sistema de educação e formação ética. Decerto, ao abordarmos sobretudo um tema substancialmente relevante, sabemos que todos os recursos linguísticos descritivos são parciais, fragmentários, incapazes

de expressar com inteireza a realidade que está por trás. Isto posto, vejamos como Jaeger apresenta esse que é o tema central de sua obra:

Não se trata de um conjunto de ideias abstratas, mas da própria história da Grécia na realidade concreta do seu destino vital. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido há longo tempo se o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene. [...] Nos estádios primitivos do seu crescimento, não teve a ideia clara dessa vontade; mas, à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que a sua vida assentava: a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. O conhecimento próprio, a inteligência clara do Grego encontrava-se no topo do seu desenvolvimento. [...] E foi sob a forma de *paidéia*, de “cultura”, que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros (1994, p. 07).

Entretanto, completa:

Ao contrário do que à primeira vista se poderia julgar, não se pode utilizar a história da palavra *paidéia* como fio condutor para estudar a origem da formação grega, porque esta palavra só aparece no séc. V. Isto é, sem dúvida, um mero acaso da tradição, e talvez pudéssemos atestar usos mais antigos, se descobríssemos fontes. Mas, evidentemente, nada ganharíamos com isso, pois os exemplos mais antigos mostram claramente que no início do séc. V a palavra tinha o simples significado de “criação dos meninos”, em nada semelhante ao sentido elevado que adquiriu mais tarde, e que é o único que nos interessa aqui. O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *arete*, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. Basta isto para concluirmos onde devemos procurar a origem dela. É às concepções fundamentais da nobreza cavaleiresca que remonta a sua raiz. **Na sua forma mais pura, é no conceito de *arete* que se concentra o ideal de educação dessa época.** g.n. (1994, p. 25).

Por volta do século VI a.C. surge na Grécia a conhecida escola pitagórica (fundada por um dos maiores matemáticos e filósofos da História, Pitágoras de Samos). Essa escola foi edificada sobre um princípio fundamental: no mundo, existem os bens intransmissíveis como a beleza, o vigor, a força e a descendência; e os transmissíveis como a propriedade, os cargos, as delegações. Ocorre que estes últimos bens, assumindo esta característica de transmissibilidade, inevitavelmente se chega à conclusão de que aquele que os transmite terá uma redução em seu “patrimônio” efetivo, que por sua vez corresponde ao crescimento

do “patrimônio” alheio, do beneficiário, tal qual se dá em um negócio jurídico qualquer. Mas existe um bem que, contrariamente à natureza dos bens materiais, se pode transmitir sem perdê-lo: trata-se da educação ou *Paidéia*. Com efeito, é a partir desta iniciativa que nasce a concepção da educação dos jovens como fundamento da sociedade.

No período arcaico grego havia o ensino da música e da ginástica. Como explica Manacorda:

[...] nesta educação grega arcaica encontramos, mais ou menos integralmente documentada, a aculturação (moral, religiosa, patriótica) e a aquisição das técnicas, sobretudo as do governar, mas também as do produzir. As “palavras” e as “ações” de Homero e de Fênix reaparecerão na Grécia histórica como educação através da “música” (*mousiké*) e da “ginástica” (*gymnastiké*): por música entende-se a aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através dos hinos religiosos e militares, cantados em coro pelos jovens (naquele tempo não havia transmissão escrita, portanto o verso cantado era necessário para a memória e a prática coral para a socialidade), e por ginástica entende-se a preparação do guerreiro. É assim que as encontraremos definidas várias vezes em Platão (1992, p. 46).

Neste ponto, vale selecionar alguns trechos da obra *A República*, de Platão, em que os interlocutores do diálogo confirmam a presença e validade do ensino dessas disciplinas:

Sócrates - Ora, vamos lá. Eduquemos estes homens em imaginação, como se estivéssemos a inventar uma história, e como se nos encontrássemos desocupados.

Adimanto - É o que nós devemos fazer.

XVII. **Sócrates** - Então, que educação há de ser? Será difícil achar alguma que seja melhor que a utilizada ao longo dos anos, que compreende a ginástica para o corpo e a música para a alma.

Adimanto - Será efetivamente.

Sócrates - Começaremos por iniciar primeiro a música e, depois, a ginástica?

Adimanto - Pois não! (2012, p. 67).

[...]

Glauco - Seria essa, de longe, a melhor educação.

Sócrates - Não é, então, por este motivo, ó Glauco, que a educação pela

música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição e tornando aquela perfeita, se se tiver sido educado? E quando não, o contrário? E porque aquele que foi educado nela, como devia, sentiria mais agudamente as omissões e imperfeições no trabalho ou na conformação natural, e suportando-as mal, e com razão, honraria as coisas belas, e, acolhendo-as com júbilo em sua alma, com elas se alimentaria e se tornaria um homem perfeito; ao passo que as coisas feias, com razão as censuraria e odiaria desde a infância, antes de ser capaz de raciocinar, e quando chegasse à idade da razão, haveria de saudá-la e reconhecê-la pela sua afinidade com ela, sobretudo, por ter sido assim educado.

Glauco - A mim, parece-me que é por razões dessas que se deve fazer a educação pela música. (2012, p. 89).

[...]

Adimanto - De que se trata?

Sócrates - De como o Estado deve agir para que a filosofia não pereça. Acontece que, qualquer empreendimento, realmente grande, não se realiza sem riscos e, como se sabe, as coisas belas, são difíceis.

Adimanto - Seja como for, acaba a tua explanação esclarecendo esse ponto.

Sócrates - Se eu não tiver sucesso, não será por má vontade, mas porque serei impedido pela impotência. Elevo-te a juiz do meu zelo. Em primeiro lugar, observa com que audácia e desprezo do perigo, afirmo que o Estado deve adotar, a respeito desta profissão, uma conduta oposta à sua conduta atual.

Adimanto - Como?

Sócrates - Hoje, os que se consagram à filosofia são jovens, há pouco egressos da infância; no intervalo que os separa do tempo em que se entregarão à economia e ao comércio, abordam a sua parte mais difícil, isto é, a dialética. Em seguida, abandonam este gênero de estudos: e são estes que se consideram filósofos autênticos. Por conseguinte, julgam fazer muito em assistirem a debates filosóficos, quando são convidados, considerando que se trata apenas de um passatempo. A velhice aproxima-se? Com exceção de um pequeno número, o seu ardor amortece e se extingue mais que o Sol de Heráclito, visto que, não volta a acender-se. De acordo com Heráclito, tendo em vista que tudo se renova, a cada tarde o Sol se extingue e se reacende a cada manhã.

Adimanto - E o que é necessário fazer?

Sócrates - Exatamente o contrário: proporcionar aos adolescentes e às crianças uma educação e uma cultura adequadas à sua juventude; cercar de todos os cuidados o seu corpo na época em que ele cresce e se forma, a fim de prepará-lo para servir a filosofia; em seguida, quando chegar à idade em que a alma entrar na maturidade, reforçar os exercícios que lhe são próprios; e, quando as forças declinarem e passarem-se os tempos das atribuições políticas e militares, dar baixa no acampamento sagrado, isentos de toda e qualquer ocupação importante, assim fará todos àqueles que, pretendam levar neste mundo uma vida feliz, e depois de sua morte, coroar no outro mundo a vida que tiverem vivido com um destino digno dela. (2012, p. 173).

[...]

Sócrates - A educação é a arte que se propõe a este objetivo, conversão da alma e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de consegui-lo. Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela se esforça por enquadrá-lo na boa direção.

Glauco - Assim parece. (2012, p. 190).

Com o advento do período Clássico, referidas artes continuaram a compor o *currículum* dos cidadãos de Creta e Esparta, duas importantes Cidades-Estados etiquetadas pelos conservadores gregos como paradigmas em matéria de política e educação. De viés oficial, a educação nesses dois grandes centros era atividade primária do Estado. Continua Manacorda, comentando a situação de Atenas:

Em Atenas, se atribuirá ao legislador Sólon, no início do século VI a.C., também uma legislação sobre a escola: o orador Ésquines, em um seu discurso judiciário *Contra Timarco*, lerá *ipsis litteris* aos juízes do tribunal o texto destas leis [...] Nestas leis falava-se sobre os deveres dos pais: além de fazer aprender a ler e a nadar, prover a aprendizagem de um ofício para os pobres, e, para os ricos, a aprendizagem da música e da equitação, além de “praticar os ginásios, a caça e a filosofia”. Além disso, davam-se disposições referentes mais de perto à escola, determinando o início e o término das aulas, o número de alunos por classe, a idade dos alunos, como também as características dos magistrados prepostos para a instrução (*Contra Timarco*, 33-35). (1992, p. 47-48).

Chama atenção aqui o desenvolvimento da escrita como recurso utilizado no meio educacional. Em verdade, até então o ensino baseava-se na oralidade estrita, enquanto nos assuntos estatais havia a primazia do grafado. Não se pode olvidar o que foi comentado a respeito do Egito antigo, e seu pioneirismo nesta área. Ora, não deixa de ser um resquício incorporado pela Civilização grega. Aproveitando o ensejo da popularização da escrita alfabética, Platão em alguns de seus diálogos afirmava que a criança primeiro aprendia as letras oralmente para somente depois verificar a grafia. Percebe-se claramente um estímulo inicial da audição.

Na Cidade-Estado grega de Atenas havia um itinerário educativo: o primeiro protagonista do processo formativo do indivíduo eram os seus pais, depois nutriz e pedagogo; em seguida o citarista e o pedotriba, atuantes em espaços privados abertos ao público; e, por fim, o indivíduo era entregue aos cuidados da Cidade, aprendendo as leis e os direitos e deveres do cidadão. Ao que parece, essa estrutura deveria replicar-se nas demais Cidades, na opinião do autor citado.

Acrescente-se, por derradeiro, que na Grécia – e isto ocorrerá de modo mais intenso em Roma – surge a praxe de os patrões – na verdade, senhores de escravos, pois não se pode ignorar que nas civilizações pagãs ao longo da História a prática escravocrata foi a regra – treinarem seus subalternos para execução de atividades específicas, constituindo verdadeiras escolas “profissionalizantes”. Como diz Manacorda:

Escolas deste tipo existiram em Siracusa e nos papiros de Oxirinco encontra-se uma carta em que se fala de um escravo enviado à escola de estenografia por dois anos, custando essa instrução 120 dracmas a serem pagas em três prestações. Podemos concluir que a instrução profissional nasce como instrução servil: terá que percorrer um caminho bastante longo para conquistar sua verdadeira dignidade (1992, p. 72).

2.4. Roma antiga

Com a fundação de Roma e a progressiva expansão do Império, toda a cultura e cosmovisão gregas se incorporaram de modo singular às estruturas cognitivas do cidadão romano. É claro que este, de acordo com as novas necessidades de seu tempo, adaptou-se, elaborando formas próprias de agir no mundo. Um caso emblemático é o do Direito, o qual tem contornos *sui generis*, influenciando milênios de história jurídica e social (a exemplo do Brasil, ao adotar o sistema da *civil law*, *i.e.*, a primazia do legislado sobre a casuística). Há aqui também de modo marcante a preocupação com a escrita e o registro dos atos de Estado e entre particulares.

Pois bem. Pode-se dizer que a educação em Roma tinha início – e talvez esta seja a fase mais delicada – no seio da família.

Os historiadores da pedagogia concordam em afirmar que, na Roma antiga, o primeiro educador é o *pater famílias* [...] O papel das mulheres na educação familiar não parece, portanto, secundário, conforme à maior consideração social que as mulheres romanas parecem ter gozado em confronto com as mulheres gregas. Aqui Tácito lembra Cornélia, mãe dos Gracos, Aurélia, mãe de César, e Ácia, mãe de Augusto [...] Vários textos descrevem como, sob os cuidados da mãe ou da nutriz, a criança crescia em casa e com os colegas, entre os brinquedos e as primeiras aprendizagens, dos quais ficaram muitos testemunhos escritos e iconográficos [...] Após sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe, os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares. Avançando paulatinamente nos tempos, esta educação, embora continuando função precípua do pai, passou a ser mais confiada a especialistas (MANACORDA, 1992, p. 73-76).

As escolas romanas, norteadas pelos preceitos gerais oriundos da Grécia, apresentavam basicamente três etapas de ensino: em primeiro lugar, a alfabetização; em segundo lugar, a instrução fornecida pelo gramático; e em terceiro lugar, as armas da eloquência transmitidas pelo retor. Pondera Manacorda que:

Quintiliano é, sem dúvida, o melhor guia para entrar numa destas escolas e conhecer seus ensinamentos: em sua *Institutio oratoria* (A formação do orador) ele nos dá uma prova da escola real e uma imagem da escola ideal que ele queria.

Discorre, inicialmente, sobre os primeiros momentos da educação na família e sobre a oportunidade que a criança tem de seguir a instrução pública nas escolas, fala rapidamente sobre a aprendizagem inicial do alfabeto e, logo em seguida, passa a tratar das escolas de gramática [...]. (1992, p. 86).

E prossegue:

Para ser, portanto, um homem culto, capaz de falar bem e entender os autores, é necessário ter conhecimento de muitas coisas, que se resumem em algumas disciplinas fundamentais. No dizer de Quintiliano elas são a música, a astronomia (mencionada em outros termos), a filosofia natural, isto é, as ciências, e a eloquência, cujo estudo se completa na escola de nível mais elevado, a escola de retórica. Estas disciplinas formam o que os gregos, segundo Quintiliano, chamavam de a “enkyklios paidéia” que, para ele, significa a cultura completa ou enciclopédica (mas que entre os gregos significava a cultura comum ou geral). É evidente que esta escola, embora tenha o nome de escola de gramática, na realidade é uma escola de cultura geral onde, junto ao ler, escrever e falar, e junto aos conhecimentos literários, estudava-se um pouco de tudo: matérias literárias e matérias científicas, como diríamos hoje, ou, como se dizia nos primeiros séculos da nossa era, *artes sermocinales* e *artes reales*, *trivium* e *quadrivium*. A característica verdadeiramente distintiva desta escola das escolas de hoje é, talvez mais que o âmbito do poder diferente, o fato de que nenhuma dessas disciplinas tinha um *corpus* e um desenvolvimento autônomo e progressivo, e que a aprendizagem de seus conteúdos era ocasional, a partir da leitura e interpretação dos textos da tradição literária: em suma, as ciências a partir dos poetas. Antigamente, os poetas eram “vates” inspirados pelos deuses e, por isso, depositários do autêntico saber. (1992, p. 87).

Na opinião de Quintiliano a educação visava à formação de um homem completo, com todas as potencialidades possíveis desenvolvidas. Pois, ao orador não é facultado dominar apenas um assunto, mas, ao contrário, deve apreender e ter capacidade de utilizar o conjunto dos conhecimentos acumulados pelo Homem. Eis aí o ideal da escola abrangente, instituição preocupada com todos os aspectos – por menores que fossem – para a formação do indivíduo. Diz Manacorda (1992, p.

89): “Ora, que esta educação total na realidade existisse, é outra questão: seja como for, era o tipo de instrução difundido. [...]”.

Observando o período em que a escola já havia fincado suas raízes (aproximadamente século III d.C.), e se transformado numa instituição generalizada e, diríamos, permanente, algumas propriedades da didática prevalente têm de ser mencionadas:

Nessa escola, a didática era aquela obsessiva e repetitiva que já vimos na Grécia. O mestre “gárrulo” falava e os alunos repetiam: a memória era o instrumento principal do ensino. Mas que tipo de memória? Sabe-se que na Antiguidade, antes da difusão da escrita, a memória era o único e indispensável meio de aprendizagem, e para isto serviam o verso e a música, ou a cantilena; portanto, cada ensinamento era um *carmen*, como o *carmen* de *moribus* de Catão ou as leis das Doze Tábuas, que se aprendiam, no dizer de Cícero, como um *carmen necessarium*. Outra razão obrigava ao uso da memória; a sacralidade e o caráter esotérico dos ensinamentos, reservados em geral a um grupo fechado, a uma casta sacerdotal [...]. (1992, p. 92).

Séculos depois, em virtude de uma série de fatores em relação aos quais não compete realizar digressões neste trabalho, ocorre a desagregação e queda do Império Romano do Ocidente, no ano de 476. Com efeito, toda a noção de estabilidade, *i.e.*, a compreensão educacional, antes garantida pela civilização agora em ruínas, com ela também perece. Vejamos as considerações de Manacorda:

Nesta situação de total destruição, em cuja descrição se percebe a mão de um funcionário saído das escolas de retórica, num império desolado e invadido por populações inteiras de bárbaros armados, é impossível falar de organização da vida civil e menos ainda de difusão de uma escola. Para a maioria, já não se tratava de educar os filhos, mas de arrancá-los da morte e da fome. O que pode sobreviver da velha escola senão ilhas esporádicas de instrução familiar ou privada, de que temos informações em famílias de *potentiores* que escaparam ao domínio bárbaro em algumas regiões marginais e, portanto, relativamente intactas do império? A evolução histórica foi diferente em cada região: há uma Gália bárbara e uma Gália romana; na África, os vândalos logo se aculturaram à cultura romana e, em grau muito menor, os ostrogodos na Itália, pelo menos até Teodato, e, mais tarde, os visigodos na Espanha. A Britânia foi logo abandonada pelos romanos e os bárbaros anglos e saxões, que a invadiram, ignoravam qualquer cultura latina; esta, porém, encontrou abrigo na Irlanda, que os romanos não tinham conquistado. Às invasões violentas do século V sucedem-se períodos de acomodação que permitem renascimentos culturais, como na Itália sob os ostrogodos, até que a tentativa de reconquistar o Ocidente por parte do Império do Oriente trouxe mais uma vez desolação e morte. (1992, p. 107).

2.5. Idade Média

Com a queda do Império Romano do Ocidente, decorrente da infiltração barbárica – leia-se, povos advindos de localidades situadas além das fronteiras territoriais e políticas do Império, portanto, não romanos –, houve a fragmentação da unidade político-social; agora, havia várias circunscrições de poder, cada qual com suas particularidades. Assim sendo, convencionou-se entre os historiadores estabelecer esse acontecimento como o marco inicial da chamada Idade Média, que durará quase dez séculos, se estendendo até mais ou menos o ano de 1453 (queda do Império Bizantino ou parte oriental do Império Romano). Isto posto, constatemos o seguinte: em meio a tanta diversidade e confusão, havia apenas a unidade religiosa. De modo mais preciso: a Igreja Católica Apostólica Romana foi a garantidora da ordem e bastião da cultura que pouco a pouco sucumbia frente à barbárie. Não é outra a conclusão do historiador Daniel-Rops, da Academia Francesa, em sua famosa coleção História da Igreja, no volume III – A Igreja das Catedrais e das Cruzadas: “Historiadores de todas as tendências reconhecem facilmente este papel da Igreja como baluarte da cultura. [...]”. (1993, p. 337).

Convém esclarecer o contexto, valendo-nos das lições de Rops:

Esse esforço de salvaguarda intelectual foi desinteressado? Não, na acepção em que hoje empregamos a palavra: não tinha como fim a pesquisa do conhecimento. Foi desinteressado no sentido de que os homens da Igreja, trabalhando com o cérebro e com os músculos, não tiveram em vista a satisfação pessoal, mas a glória de Deus. A essa glória estava subordinada toda a atividade da inteligência, como todos os esforços humanos: a cultura estava submetida à religião. Não haveria conhecimentos escriturísticos nem bela liturgia sem o conhecimento do latim; não haveria verdadeira fé sem um estudo sério dos livros sagrados e dos Padres. Compreendendo isso, os papas, os bispos e os abades dos mosteiros empenharam-se em salvar a cultura numa sociedade que tinha por ela o mais completo desprezo. Mais ainda: o que a Igreja compreendeu também foi que não podia defender a sua causa sem estar armada para os combates da inteligência. Era necessário pôr ao serviço do conhecimento de Deus todo o imenso patrimônio adquirido pela literatura, pelo pensamento e pelos antigos, e bastou que alguns homens, nos seus conventos, tivessem cultivado essa ideia, para que grandes autores pagãos fossem salvos do naufrágio (1993, p. 338).

É conhecido o papel desempenhado pelos monges copistas, que laboriosamente “copiavam” as obras dos clássicos gregos e romanos (lembramos que não existia imprensa, que somente viria no século XV com Gutenberg). A

origem mesma do termo intelectual ou especialista vem de *clercs* ou clérigos, estes homens que eram simultaneamente consagrados a Deus e às letras, por assim dizer.

Cumprе mencionar que a atividade educacional, de *per si*, não ocorre necessariamente nas instituições formais de ensino (escolas, seminários, monastérios, universidades), até mesmo porque estas vão se consolidando muito gradativamente. As próprias universidades tiveram seu estatuto oficial reconhecido a partir da Idade Média. A título de exemplo, a Universidade de Bolonha, na Itália, notabilizada pelo ensino do Direito, foi fundada no século XI, por estudantes e para os estudantes.

Pois bem, estabelecida a premissa de que a Igreja era o alicerce sobre o qual paulatinamente a Europa – e depois os países do “Novo Mundo”, da Ásia, com o advento da Era das Grandes Navegações – se edificou, consequentemente tem-se a formação da Cristandade, sob o governo espiritual e temporal do Papa, sucessor de São Pedro. Contudo, mesmo na qualidade de sustentáculo da cultura clássica, a Igreja não pretendeu monopolizar o conhecimento que custodiava, de modo a torná-lo acessível apenas a grupos restritos; mas ao contrário, o democratizou. Como bem observa Daniel-Rops:

Mas o que vai diferenciar essencialmente esta época da que a precedeu é que a Igreja, mantendo-se embora vigilante em relação à vida intelectual, não pretende monopolizá-la. Essa vida intelectual já não é apanágio de uma elite de teólogos ou de monges encerrados nos seus conventos. A Igreja quer que as massas, mais ou menos numerosas, se beneficiem dessa vida, sobretudo nesses aglomerados urbanos que a renovação econômica e social vinha gerando. Esses valores da inteligência, que ela salvou do desastre, receberão das suas mãos um magnífico impulso. No seu esforço de salvaguarda intelectual, o que a Igreja ensinou em primeiro lugar à humanidade foi o respeito pelo livro. Amava-se, venerava. Se se rodeava de zelosos cuidados esse pesado caderno de pergaminho que continha a palavra de Deus ou de um dos seus fiéis, e que, aliás, era raro e custava caro: uma biblioteca de 900 manuscritos era considerada imensa e causava espanto. “Morre desonrado quem não ama os livros”, dizia um provérbio; e “um claustro sem livros é um castelo sem arsenal”, dizia São Bernardo. As preciosas obras andavam de convento em convento, para que pudessem ser copiadas, e, no período negro das invasões normandas, a perda das bibliotecas era um dos desastres mais cruelmente sentidos. (1993, p. 339).

Eis algumas áreas em que floresceram a técnica e a Ciência na Idade Média, por intermédio da Igreja Católica: medicina, arte, direito, astronomia, matemática, física, filosofia, economia, etc., etc., etc. Sobre os avanços no campo

jurídico, seguem os ensinamentos do historiador norte-americano Thomas E. Woods Jr. em sua obra *Como a Igreja Católica Construiu a Civilização Ocidental*:

O desenvolvimento do conceito de Direito Internacional é normalmente atribuído aos pensadores e teóricos do direito dos séculos XVII e XVIII. Na realidade, porém, encontramos pela primeira vez esse conceito jurídico nas universidades espanholas do século XVI. E foi Francisco de Vitória, um sacerdote e teólogo católico e professor universitário, quem mereceu o título de pai do direito internacional. Em face dos maus-tratos infligidos pelos espanhóis aos indígenas do Novo Mundo, Vitória e outros filósofos e teólogos começaram a especular acerca dos direitos humanos fundamentais e de como deveriam ser as relações entre as nações. E foram esses pensadores que deram origem à ideia do direito internacional tal como hoje o concebemos. Aliás, todo o direito ocidental é uma grande dívida da Igreja. O direito canônico foi o primeiro sistema legal moderno a existir na Europa, demonstrando que era possível compilar um corpo de leis coerente a partir da barafunda de estatutos, tradições, costumes locais etc. que caracterizava tanto a Igreja como o Estado medievais. [...] A própria ideia de que o ser humano tem direitos bem definidos não se deve a John Locke e Thomas Jefferson - como muitos poderiam pensar, mas ao direito canônico. E muitos outros princípios legais importantes do nosso direito também se devem à influência da Igreja, graças ao empenho milenar dos eclesiásticos em substituir as provas em juízo baseadas em superstições – como o ordálio que caracterizavam o ordenamento legal germânico, por procedimentos baseados na razão e em conceitos legais elaborados. (2008, p. 9-10).

Em matéria de economia, continua Woods:

De acordo com a história econômica tradicional, a economia moderna teria sido criada por Adam Smith e outros teóricos do século XVIII. Estudos mais recentes, no entanto, vêm enfatizando a importância do pensamento econômico dos últimos escolásticos, particularmente dos teólogos espanhóis dos séculos XV e XVI. Tem-se chegado até a designar esses pensadores - assim o faz o grande economista do século XX Joseph Schumpeter - como os fundadores da moderna economia científica. (2008, p. 10).

Ressalte-se a contribuição dos monges para as denominadas “artes práticas”:

Embora as pessoas instruídas pensem que toda a contribuição dos mosteiros medievais para a civilização ocidental se circunscreva à busca da erudição e da cultura, não se deve passar por alto o impulso que deram às chamadas artes práticas. A agricultura é um exemplo particularmente significativo. No início do século XX, Henry Goodell, presidente do que então era o *Massachusetts Agricultural College*, exaltou "o trabalho daqueles grandes velhos monges ao longo de 1500 anos. Eles salvaram a agricultura quando ninguém mais poderia fazê-lo. Praticaram-na no contexto de uma nova forma de vida e de novas condições, quando ninguém mais ousava em empreendê-la". É expressivo o testemunho de outro especialista:

"Devemos aos monges a recuperação agrícola de grande parte da Europa". Outro acrescenta ainda: "Em qualquer lugar em que estiveram, converteram terra bravia em campos cultivados: dedicaram-se à criação de gado e à agricultura, trabalharam com as suas próprias mãos, drenaram pântanos e desmataram florestas. Por eles a Alemanha tomou-se um país fértil". Outro historiador aponta que "todos os mosteiros beneditinos eram uma escola de agricultura para toda a região na qual estavam situados". [...]. (WOODS, 2008, p. 28-29).

No que se refere ao analfabetismo na Idade Média, embora presente sobretudo entre os mais humildes, tal realidade paulatinamente foi sendo erradicada. Considerando ainda os altos custos da manutenção de livros e documentos escritos, valorizava-se a audição e técnicas mnemônicas. Sobre a relação entre ignorância e os interesses da Igreja, pondera Rops:

E, quanto a admitir que a Igreja tinha interesse em manter a ignorância para melhor estabelecer a sua autoridade, é o mesmo que aceitar uma pura calúnia, contra a qual se insurgem os fatos. Já no século VI se ouvira o grande São Cesário de Arles expor no concílio de Vaison (529) as razões imperiosas que exigiam a criação de escolas no campo. Seria longa a enumeração de bispos que eram da mesma opinião: um São Nizier de Lyon, um Teodulfo de Orléans, um Leidrade, um Hincmar notabilizou-se pelo seu esforço nesse sentido. Da mesma forma, foi a Igreja que ditou a Carlos Magno a sua política escolar, a primeira que foi praticada com seriedade no Ocidente. E se, no decurso do trágico século X, as escolas decaíram, como todas as atividades ligadas à civilização, logo que o clima melhorou, a Igreja retomou a sua tarefa educadora, reabriu as suas escolas e voltou a pregar do púlpito a necessidade da instrução. [...]. (1993, p. 341).

Não obstante o fato de que o tratamento dispensado às crianças tenha variado ao longo da História (basta lembrarmos que em Roma os filhos eram considerados propriedade do *pater familias*, tendo este em relação àqueles poder de vida e morte), na Idade Média, por influência do Cristianismo, se pode verificar um início de preocupação com a criança enquanto ser dotado de dignidade e necessidades próprias. Alerta o historiador medievalista brasileiro Ricardo da Costa, em artigo intitulado A Educação Infantil na Idade Média (2002):

Por sua vez, fora do mundo secular, um espaço social lentamente impôs uma nova perspectiva à educação infantil: o monacato. Os monges criaram verdadeiros "jardins de infância" nos mosteiros, recebendo indistintamente todas as crianças entregues, vestindo-as, alimentando-as e educando-as, num sistema integral de formação educacional.

As comunidades monásticas célticas foram as que mais avançaram nesse novo modelo de educação, pois se opunham radicalmente às práticas

pedagógicas vigentes das populações bárbaras, que defendiam o endurecimento do coração já na infância. Pelo contrário, ao invés de brutalizar o coração das crianças para a guerra e a violência, os monges o abriam para o amor e a serenidade.

E completa o referido autor ao tratar do modo pelo qual os medievais respondiam à questão básica de como o aluno aprendia: “Preocupados com a forma da aquisição, os pedagogos de então tiveram uma importante consciência: cabia ao professor 'acender uma centelha' no estudante e usar seu ofício para formar e não asfixiar o espírito de seus alunos. [...]”.

Perscrutando o processo de aprendizagem, logo notamos o grande mediador entre os homens e entre estes e o mundo: a linguagem. Agora, qual a sua finalidade ou teleologia? É o que podemos apreender do diálogo travado entre Santo Agostinho e seu filho Adeodato na obra *De Magistro* (Do Mestre). Obs.: embora cronologicamente Agostinho de Hipona pertença à Antiguidade (posto que viveu entre o final do século IV e início do século V d.C.), podemos citá-lo neste tópico sobre a Idade Média tendo em vista sua influência capital para o medievo como um todo e, inevitavelmente, para a educação do período em particular:

AGOSTINHO — Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

ADEODATO — Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.

AGOSTINHO — Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender?

ADEODATO — Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando?

AGOSTINHO — Ainda neste caso, creio que só uma coisa queremos: ensinar. Pois, dize-me, interrogas por outro motivo a não ser para ensinar o que queres àquele a quem perguntas?

ADEODATO — Dizes a verdade.

AGOSTINHO — Vês, portanto, que com o falar não nos propomos senão ensinar.

ADEODATO — Não vejo isto claramente; porque se falar nada mais é que emitir palavras, isto fazemos também quando cantamos; às vezes o fazemos sozinhos, sem que esteja presente alguém que possa aprender; não creio que pretendamos então ensinar algo.

AGOSTINHO — Há, todavia, creio, certa maneira de ensinar pela recordação, maneira sem dúvida valiosa, como se demonstrará nesta nossa conversação. Mas, se tu pensas que não aprendemos quando recordamos ou que não ensina aquele que recorda, eu não me oponho; e desde já

declaro que o fim da palavra é duplo: ou para ensinar ou para suscitar recordações nos outros ou em nós mesmos; o que fazemos também quando cantamos; ou, por acaso, não te parece? (1980, p. 349-351).

Em resumo, são muitas as áreas de atuação aprimoradas ou criadas pelos medievais. Trata-se de uma história complexa, rica em detalhes, mas cativante. Por exemplo, a concepção de Universidade e incentivo à produção científica deriva deste período, que, não obstante, é tachado de “obscurantista”, “Idade das Trevas” e “opositor da Ciência” (FEDELI). O germe da instituição universitária se encontra nas escolas monásticas, paroquiais, episcopais e em pequenas iniciativas (famílias, comunidades de bairro, grupos de estudantes, etc.). De modo gradual foram se constituindo as universidades formais, cujos primeiros professores eram egressos daquelas escolas, a exemplo de Santo Alberto Magno e Santo Tomás de Aquino.

No quesito método, vale destacar o aperfeiçoamento da arte dialética herdada dos gregos, a qual, mediante a confrontação de hipóteses, possibilitava a contemplação da verdade simbolizada pela sentença lógica. Partia-se da *doxa* (senso comum) em direção à *episteme* (Ciência).

Nesta época, no bojo das universidades, surge também o gênero literário das Sumas, as quais eram ordenadas de modo eminentemente dialético, ou seja: tese(s), antítese(s) e síntese(s). Um exemplo paradigmático é a Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino. Esta obra é composta de várias questões, sobre os mais variados temas – *v.g.*, o mundo material, as potências humanas, Deus, o pecado, as virtudes – em relação aos quais se estabelece uma tese inicial; em seguida, são propostas objeções; e, ato contínuo, possíveis soluções.

Sobre as universidades e o apogeu intelectual do período, completa Woods:

[...] durante essa "Idade das Trevas", a Igreja desenvolveu o sistema universitário europeu, autêntico dom da civilização ocidental ao mundo. Muitos historiadores se maravilham diante da ampla liberdade e autonomia com que se debatiam as questões naquelas universidades. E foi a exaltação da razão humana e das suas capacidades, o compromisso com um debate rigoroso e racional, a promoção da pesquisa intelectual e do intercâmbio entre os estudantes dessas universidades patrocinadas pela Igreja - foi isso que forneceu as bases para a Revolução Científica. (2008, p. 07).

2.6. Educação na Modernidade

De acordo com o que estabeleceu a ciência histórica, a Idade Moderna teve início em 1453 (queda do Império Romano do Oriente) e fim em 1789 (Revolução Francesa). No entanto, considerando a complexidade dos inúmeros fatos e correntes de pensamento que influenciaram o curso dos acontecimentos desde então, utilizaremos a designação “educação na Modernidade” atribuindo a esta sentido amplo, englobando a chamada Idade Contemporânea.

A partir do advento da Modernidade podemos verificar um progressivo rompimento das relações entre Igreja e Estado. Com efeito, a própria Igreja vai perdendo sua influência cultural e religiosa sobre a sociedade. Isto se deve a inúmeros fatores, *v.g.*, o abandono dos valores cristãos por parte considerável do clero; escândalos envolvendo membros corrompidos no seio da Igreja; as heresias; a famigerada Peste Negra, que dizimou quase um terço da população europeia (ROPS, 1993, p. 658). Constituem-se neste período (séculos XII-XV) os Estados nacionais absolutistas, os quais, comandados por monarcas sedentos por poder e controle social, logo buscaram estender sua ingerência aos terrenos eclesiásticos. É considerado o primeiro monarca moderno – e sua figura simboliza bem a transição da Idade Média para a Idade Moderna – Filipe IV de França, também conhecido como Filipe, o Belo, sendo sintomáticos seus conflitos com o Papado.

No campo cultural-religioso surgem alguns movimentos importantes: o Humanismo, que na essência atribuía ao Homem todas as capacidades para moldar a realidade à sua imagem e semelhança; o Renascimento ou Renascença, *i.e.*, pautado pelo “resgate” da cultura e dos valores greco-romanos. Contudo, o que efetivamente marca este movimento é o apelo de retorno ao paganismo que havia sido sepultado pela Civilização Cristã (ROPS, 1996). O período da Renascença é caracterizado também pelo predomínio do secularismo nas atividades humanas (artes, literatura, Ciência, etc.). (WOODS, 2008).

Em tal panorama, destacam-se atributos no campo educacional com influências nitidamente humanistas e da burguesia nascente. Tema recorrente da pedagogia em ascensão (e da que a ela se contrapôs) é “a necessidade de se ter em conta a natureza da criança no seu duplo sentido: de considerar sua tenra idade [...] e de educar cada criança de acordo com sua própria índole. [...]” (MANACORDA, 1992, p. 179).

Eram objetos de debate entre os humanistas temas correlatos como a leitura direta dos textos antigos, sobretudo gregos; intimidade com a poesia; a vida partilhada entre discípulo e mestre; atividades de recreação combinadas com o rigor do estudo; disciplina baseada no respeito pelos educandos, substituindo as antigas formas de penitências corporais.

Uma personalidade importante para a pedagogia do século XVII é Jans Amos Comenius. De certo modo classificado como revolucionário, a ele é atribuído o empreendimento de “reedição” da enciclopédia do conhecimento humano, sistematizando-o para adequá-lo às mentes infantis. Pondera Manacorda que:

No plano da didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje chamaríamos de ativas e que desde o humanismo começaram a ser experimentadas: especialmente a elaboração de um *Orbis pictus*, isto é, de um manual concebido como um atlas científico ilustrado, a fim de que junto com as palavras chegassem às crianças, senão as coisas, pelo menos as imagens das coisas; e da *Schola ludus*, isto é, de um texto que utiliza a didática da dramatização, fazendo as crianças recitarem “ativamente” os personagens da história. (1992, p. 221).

Décadas se passam e eis que irrompe no horizonte a “era das enciclopédias”, já no contexto geral da Revolução Francesa (antecedentes). Dentre os autores do período, podemos citar: Jean-Jacques Rousseau, Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert. Essas enciclopédias, algumas confeccionadas coletivamente, consistiam num verdadeiro compêndio dos conhecimentos acumulados; eram resultantes dos encontros dos *philosophes* nos famosos cafés de Paris, às margens do Rio Sena, e em salões com esta finalidade, onde se travavam discussões acerca de diversos assuntos de fundo filosófico e, por que não?, educacional.

Talvez um dos filósofos mais emblemáticos desta fase pré-revolucionária em França – e considerado pai da pedagogia moderna – é Jean Jacques Rousseau. Em sua abordagem pedagógica, Rousseau focaliza no indivíduo com suas peculiaridades que devem ser valoradas pela educação, e não simplesmente na epistemologia (teoria do conhecimento) em si, como algo já pronto apenas aguardando a transmissão (mediação) a um receptor (aluno). Há aqui um apelo à descoberta da natureza individual da criança, o que, a nosso ver, não pode ser afastado do conceito rousseauiano de “bom selvagem”.

No entanto, para o referido autor existe também outra faceta relevantíssima da educação: trata-se do aspecto social, coletivo por assim dizer. A seu modo, há uma rejeição do método da pedagogia tradicional e que, por esta razão – dentre outras –, o coloca na linha de desdobramento causal das futuras agitações no campo político, econômico, social e pedagógico. Prossegue Manacorda:

O direito à felicidade, o direito à ignorância das coisas inadequadas à infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las; a condenação dos livros, “triste bagagem” da idade infantil, cujo abuso mata a ciência; a evocação constante da natureza como mestra de Emílio e do seu pedagogo; o adiamento dos estudos de história, de filosofia, de moral e o saber perder tempo são os principais aspectos que negam a educação tradicional. Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de usar não a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos mas em construí-los pessoalmente, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até aos quinze anos) e da consciência (até os vinte e cinco anos). Estas e outras observações críticas e construtivas constituem um conjunto, não isento de incongruências e contradições, mas que delinea o plano de uma pedagogia inovadora e libertadora. Atrás desse plano situam-se Locke e muitos outros, mas Rousseau destaca-se, obviamente. (1992, p. 243).

Como consectário lógico do que foi dito a respeito do rompimento das relações entre Estado e Igreja com o advento da Modernidade, é evidente que a partir da Revolução Francesa houve um imenso esforço em dissociar a Igreja de sua atividade pedagógica legada pelo próprio Cristo ao proferir a sentença: “Ide e ensinai [...]” (S.Mt. 28,19), colocando-a como de atribuição se não exclusiva ao menos privativa do Estado. Assim, pouco a pouco a atividade educacional passou a ser regida pelos ditames estatais e, inexoravelmente, acabaria servindo como caixa de ressonância dos valores contingentes dos governantes, burocratas e intelectuais associados, fenômeno que será explicado de maneira mais aprofundada na seção vindoura.

Após vários acontecimentos que marcaram a fase pós-revolucionária em França e no mundo, aportamos ao século XX. Porém, é preciso acentuar: século palco de duas guerras mundiais, morticínios de toda espécie, que, nas estimativas mais conservadoras, somente computando as vítimas dos regimes comunistas, suplanta os assustadores 100 milhões de mortos. Fundamenta essa estatística o

trabalho O Livro Negro do Comunismo: crimes, terror e repressão, de Stéphane Courtois e outros (1999). Por conseguinte, considerando o profundo desrespeito aos Direitos Humanos promovido num prazo de poucas décadas, conclui-se que o título “Idade das Trevas” seria mais adequado ao século XX do que à Idade Média.

Entretanto, em meio a esses tristes episódios de nossa história recente, alguns autores deram importante contribuição para a educação. É o caso do pedagogo francês Louis Riboulet com sua obra magna Rumo à Cultura. Nesta Riboulet desenvolve toda uma pedagogia voltada especialmente para a juventude, a qual tem por objetivo instruí-la no que se refere ao conhecimento técnico e do espírito, contemplando os atributos que qualificam o ser humano.

Discorrendo sobre a relação entre juventude e estudo, assevera:

A juventude é a época mais favorável ao desenvolvimento das faculdades e à formação dos bons costumes intelectuais [...] Cada uma de vossas faculdades encontrará seu alimento nos variados trabalhos em que se acham repartidas as horas: a memória fortificar-se-á pelo vigor com o qual lhe confiardes novas noções; a literatura, a história, a geografia, as ciências da natureza virão cada uma por sua vez dar novo impulso à imaginação; a inteligência achará alimento não somente nas ciências exatas e positivas, mas ainda em todos os outros conhecimentos se os estudardes com atenção e reflexão.

Conservai o espírito aberto à verdade, amai o estudo e cada dia aumentareis a força e o vigor de vossas faculdades intelectuais. O espírito ativo se aperfeiçoa sem cessar. (1960, p. 46).

Na sequência, capitula alguns hábitos a serem adquiridos pelos estudantes para que cresçam na vida intelectual: I- atenção, através da qual se focaliza de modo voluntário e constante o objeto da investigação; II- observação, essencial, v.g., para a correta prolação de um juízo sobre determinado dado da realidade; III- reflexão, que possibilita uma análise crítica das informações assimiladas, selecionando as que importam ao estudo, estruturando-as numa hierarquia de valores, desde os essenciais até os marginais; IV- prudência na expressão das ideias, entendida como cautela ao enunciar conclusões supostamente como definitivas; V- pontualidade ao trabalho, associado à disposição de tempo para o labor; e VI- a constância no trabalho, isto é, esforço, sacrifício, dedicação e repetição de tarefas.

Em contrapartida, adverte ao leitor a respeito de algo a ser evitado: a curiosidade. Eis as suas considerações:

Em si, a curiosidade é excelente. É uma das manifestações da inteligência; por meio dela o homem aproveita todos os instantes de que dispõe para instruir-se e ilustrar-se sempre mais, orna seu coração com emoções que elevam e purificam, afirma sua consciência moral e trabalha na educação da vontade.

Mas ela possui variantes que deveis afastar.

Guardai-vos da curiosidade frívola que leva a tudo ver, tudo conhecer, tudo ler, tudo possuir. Mons. Dupanloup teme-a, pois produz, de ordinário, a mobilidade sem limites, a dissipação eterna que arrebatava os momentos, as horas, os dias. Com tal defeito nenhum trabalho sério é possível. Ela se compraz em notícias sensacionais: acidentes, crimes, trapaças, furtos; é o quinhão dos espíritos incultos e limitados. (1960, p. 84).

Desse modo, há uma curiosidade sadia, imprescindível para o desenvolvimento da educação e da Ciência em última análise. Referida curiosidade pode ser subdividida em dois aspectos: prático e científico. O primeiro está relacionado com ofício exercido ou que se pretenda exercer, e implica num perquirir a respeito de como otimizar os recursos e maximizar os ganhos valendo-se das tecnologias em uso na sociedade; o segundo, por seu turno, é de um nível mais elevado, busca penetrar no âmago do ser, identificando a causa ou etiologia de algo.

Riboulet ratifica ainda que “o objeto principal da educação é a disciplina do espírito” (1960, p. 101). Procedendo ao estudo, surge a grande problemática: como educar e harmonizar as diversas faculdades humanas de modo eficaz? Em que consiste a disciplina? A resposta é simples: “consiste em dar a cada faculdade a formação que lhe convém pelo seu valor e importância”. [...] (1960, p. 101). Logo, é necessário conservar a hierarquia das potências da alma humana, quais sejam: razão ou inteligência, destinada a compreender as coisas; vontade, entendida como o querer consciente; e sensibilidade, mais próxima dos sentidos, qualificada como sustentáculo da vontade, e é vocacionada a repelir ou atrair-se a algo.

Conclui Riboulet:

A maior parte dos vossos estudos não de contribuir para formar a retidão do juízo. A matemática é um curso prático de lógica: resolver um problema é achar uma relação, é proferir um juízo. Proporciona retidão ao espírito, pois exige grande propriedade de expressão, precisão, concisão, medida. A história também é excelente. De seu ensino, segundo Montaigne, haurimos maravilhosa claridade para o juízo. Mostra as causas, as consequências dos fatos e seu encadeamento lógico; emite juízos sobre os homens e acontecimentos; condena o vício, as baixezas, as crueldades, as

injustiças; enaltece as nobres ações e deduz regras e máximas para a conduta da vida.

O estudo das línguas contribui igualmente para a disciplina do espírito. A tradução, sob duas formas: tema ou versão, exige uma atenção perseverante para exprimir até os mais delicados matizes do pensamento.

[...]

As ciências físicas e naturais dão o hábito da observação e da reflexão; além disso tendem a formar o espírito científico, disposição permanente para subir do fato à causa, da experiência ao princípio e à lei.

A filosofia é de proveito excepcional para desenvolver a retidão do juízo. As regras da lógica ensinam ao espírito a conduzir-se seguramente na pesquisa da verdade,

dão-lhe os meios para descobrir os sofismas e refutá-los. O silogismo é um magnífico instrumento de demonstração e de crítica, uma ginástica excelente do espírito, e, portanto, um maravilhoso instrumento para a cultura da razão. Vai ao íntimo das coisas e mostra a inanidade das imaginações e dos sonhos. (1960, p. 113-114).

Murray Rothbard, em sua obra *Educação: Livre e Obrigatória* resume bem o que se entende por educação formal:

Instrução formal, portanto, lida com o corpo de conhecimento em certas disciplinas definidas. Essas disciplinas são: em primeiro lugar, a leitura, para que a criança tenha uma ferramenta excelente para futura aquisição de conhecimento, e mais tarde, como corolário, as várias “artes da linguagem” como ortografia e gramática. Escrever é outra chave poderosa no desenvolvimento mental da criança. Após o domínio dessas ferramentas, a instrução naturalmente prossegue num desenvolvimento lógico: a leitura sendo gasta em assuntos como as leis do mundo natural (ciência natural), o registro do desenvolvimento do homem, seus fins e ações (história e geografia); e mais tarde as “ciências morais” do comportamento humano (economia, política, filosofia, psicologia); e estudos imaginativos do homem pelo homem (literatura). A escrita ramifica os vários assuntos em ensaios e em composições. Uma terceira ferramenta elementar de grande poder é a aritmética, começando com números simples e indo a ramos mais desenvolvidos da matemática. Destas disciplinas fundamentais, a leitura é de primeira importância, e para seu aprendizado o alfabeto é a ferramenta principal e lógica. (2013, p. 13).

Rizzatto Nunes, em *Manual de Introdução ao Estudo do Direito*, enfatiza:

O ensino é uma dádiva a ser administrada de modo adequado e inteligente na relação com o auditório. Além disso, de forma alegre, aberta e cortez. Ora, por isso temos de afirmar que seriedade não significa sisudez; questionamento não importa em desrespeito. O professor deve ser tanto alegre quanto aberto. Deve transmitir seu conhecimento com o prazer que isso propicia e tem de estar apto para, ouvindo seus alunos, com eles aprender. Ensinar é uma troca. Não basta dizer o que se sabe; é preciso

estimular o aluno a produzir seu próprio aprendizado. É nessa interação que o conhecimento surge. (2011, p. 41).

Diante desta singela análise descritiva, pode-se denotar que em alguns períodos mais e noutros menos, a educação floresceu à medida em que contou com um ambiente de liberdade; atingiu suas finalidades quando a relação professor-aluno esteve pautada na honestidade e no respeito à consciência daquele que inicia a caminhada rumo à verdade e ao conhecimento; e, explorando o que há de melhor no ser humano, sua inventividade, resiliência, cognição, permitiu o desenvolvimento das artes e das ciências de maneira a proporcionar-nos chegar a este estágio civilizatório do século XXI.

3. O FENÔMENO DA DOCTRINAÇÃO

3.1. Noções preliminares

Tendo em vista o paradigma de desenvolvimento regular do itinerário educativo tal como descrito na seção precedente, deve-se acrescentar que, de certo modo, em períodos determinados, houve um desvirtuamento da atividade educacional. Referimo-nos ao fenômeno que se convencionou designar, hodiernamente, por doutrinação (NAGIB, 2013). Assim sendo, nesta seção buscar-se-á expor e analisar criticamente esse fenômeno no mundo, seu desenvolvimento histórico, suas raízes intelectuais e ramificações em organismos internacionais; as consequências daí resultantes, tais como diretrizes mundiais editadas em matéria de educação e suas influências nas políticas de governo/Estado de vários países, em especial o Brasil. No entanto, a questão mais decisiva a ser enfrentada está relacionada com a identificação do influxo de ordem cultural subjacente, posto que determinante dos rumos das demais esferas de poder (incluída aqui a política educacional). Aliás, como disse certa vez o romancista austríaco Hugo Von Hofmansthal: “Nada está na realidade política de um país que não esteja antes na sua literatura.” (O Leitor).

3.2. Conceito

Doutrinação tem de ser encarada como uma palavra polissêmica, *i.e.*, dotada de vários sentidos. Em sua acepção mais restrita, dicionarizada por assim dizer – porém não menos verdadeira –, podemos entendê-la como o ato de inculcar, em alguém, uma ideia, doutrina ou concepção de mundo. Entretanto, para os fins de descrever a realidade à qual normalmente se refere, eis o conceito amplo que adotamos: consiste a doutrinação em conduta (comissiva ou omissiva) tendente a perverter, de qualquer modo, o ensino, instrumentalizando-o para fins políticos, ideológicos, morais ou religiosos. Nessa perspectiva, a educação é reduzida, total ou parcialmente, a assuntos extracurriculares, dirigidos a um fim específico, que variará conforme a situação concreta.

3.3. Análise do fenômeno

Como já destacado alhures, a prática da educação é algo notável em todas as civilizações que alcançaram determinado grau de desenvolvimento. Porém, para se definir o conteúdo efetivo e as técnicas pedagógicas que mais propiciavam o pleno aperfeiçoamento do ser humano, foi preciso várias tentativas que, não raras vezes, levaram a um resultado diverso da autodeterminação do indivíduo. A título de exemplo, vale lembrar a situação da Cidade-Estado de Esparta, na Grécia, e sua realidade educacional voltada quase que inteiramente para os feitos militares. Com esse viés oficial, aliado à ideia de submissão do cidadão aos interesses do Estado, temos uma primeira noção – relativamente consolidada – de doutrinação na História. É essa a conclusão de Murray Rothbard, em sua obra *Educação: Livre e Obrigatória*:

[...] Em Esparta, por outro lado, um antigo modelo para o moderno totalitarismo, o estado foi organizado como um vasto campo militar, e as crianças eram apreendidas pelo estado e educadas nos quartéis com o ideal de obediência a ele. Esparta realizou a completa conclusão lógica do sistema obrigatório; controle estatal absoluto sobre a “totalidade da criança”; uniformidade e educação em passiva obediência às ordens do estado. A mais importante consequência deste sistema foi a que ele forneceu o ideal para Platão, que fez deste sistema educacional a base de seu estado ideal, conforme apresentado no *República* e no *Leis*. A “Utopia” de Platão foi o primeiro modelo para despotismos posteriores – educação obrigatória e obediência eram enfatizadas, havia o “comunismo” das crianças entre os “guardiões” de elite que também não tinham propriedade privada, e a mentira foi considerada um instrumento apropriado para ser usado pelo estado na doutrinação do povo. (2013, p. 29).

Durante a Idade Média, em geral, a despeito da forte presença da Religião na sociedade, não houve ingerência da Igreja, nem do próprio Estado – neste período uma realidade fragmentada – no sentido de negar aos estudantes o conhecimento integral dos fatos e acontecimentos relevantes, pouco importando se contrários às verdades até então estabelecidas (COSTA, 2003).

3.3.1. Protestantismo

Com a chegada da Modernidade, nota-se um movimento vocacionado a pregar à presença cada vez mais ativa do Estado na educação e, uma vez conquistada a hegemonia cultural e religiosa – em algumas regiões –, possibilitou a

introeção no ensino de elementos nitidamente oriundos das denominações de que provinham: trata-se da Reforma Protestante. Seu fundador, Martinho Lutero, foi o precursor, no período, da chamada “educação obrigatória” de que fala Rothbard. Este autor cita um trecho enigmático da famosa carta de Lutero aos governantes alemães, datada de 1524, *in verbis*:

Caros governantes... afirmo que as autoridades civis têm a obrigação de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola... Se o governo pode compelir alguns cidadãos que estejam aptos ao serviço militar para empunhar lanças e espingardas, para erguer defesas, e para executar outras tarefas marciais em tempos de guerra, têm muito mais direito de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola, porque, neste caso, estamos em guerra contra o diabo, cujo objetivo é secretamente esvair nossas cidades e principados de seus homens fortes. (PERRIN, 1896 *apud* ROTHBARD, 2013, p. 29).

A partir desse impulso dado por Lutero, logo o seguiram outros reformadores, como Philip Melanchthon, na empreitada de implantar escolas públicas por toda parte. Com efeito, parcela da elite política da época – na Alemanha, os príncipes eleitores – aderiu aos ideais reformistas e, como consequência, editou decretos que tornavam obrigatório o ensino.

Entretanto, qual teria sido a finalidade a animar a conduta de Martinho Lutero? Eis uma possível resposta:

Qual foi o estímulo por trás do apelo de Lutero pela educação obrigatória estatal? Uma visão comum é que ele refletiu o espírito democrático dos reformadores e o desejo de ter todos lendo a Bíblia, a presunção é que eles queriam encorajar cada um a interpretar a Bíblia por si mesmos. A verdade é outra. Os reformadores defenderam a educação obrigatória para todos como meio de inculcar toda população com suas opiniões religiosas próprias, como uma ajuda indispensável na efetiva “guerra contra o diabo” e seus agentes. Para Lutero, estes agentes constituíam uma legião numerosa: não apenas judeus, católicos e infiéis, mas também todas as outras seitas protestantes. O ideal político de Lutero era um estado absoluto guiado pelos princípios e ministros luteranos. O princípio fundamental era que a Bíblia, como interpretada por Lutero, era o único guia para todas as coisas. Ele argumentou que o Código Mosaico estabelecia aos falsos profetas a pena de morte, e que era dever do estado realizar a vontade de Deus. O dever do estado é forçar aqueles que foram excomungados pela Igreja Luterana a se converterem de volta ao aprisco. Não há salvação fora da Igreja Luterana, e não é apenas o dever do estado compelir todos a serem luteranos, mas este é seu único objetivo. [...]. (ROTHBARD, 2013, p. 30-31).

Como desdobramento desta postura de Lutero, temos a elaboração do conceito de obediência passiva ao Estado. Ou seja, a vontade do governante, de alguma maneira, refletia a vontade do próprio Deus. Logo, todo ato de insubordinação ou de desobediência civil deveria ser condenado (ROTHBARD, 2013, p. 32). Além disso, Lutero e os demais reformadores eram adeptos do uso de violência para lograr coibir toda dissidência doutrinal (FRANCA, 1952, p. 254), culminando no episódio que ficou conhecido como inquisição protestante.

Outro reformador de relevo que merece ser mencionado, pois influenciou sobremaneira o curso dos acontecimentos de que estamos tratando, é João Calvino. Calvino foi governador da cidade de Genebra (Suíça) até sua morte. Assim, reunia em si ideias teológicas e poder político, oportunizando que moldasse despoticamente aquela comunidade à sua imagem e semelhança, de tal sorte que se tornou uma teocracia. O sistema de ensino não escapou da instrumentalização. Vejamos as considerações de Rothbard a esse respeito:

Em Genebra, Calvino abriu uma série de escolas públicas, nas quais a participação era obrigatória. Qual foi o espírito que inspirou o estabelecimento de Calvino do sistema estatal escolar? O espírito foi a inculcação da mensagem do calvinismo e obediência ao despotismo teocrático que ele havia estabelecido. Calvino combinou dentro de si o ditador político e o professor de religião. Para Calvino, nada importava, nenhuma liberdade ou direito era importante, exceto sua doutrina e sua supremacia. A doutrina calvinista declarou que o apoio ao calvinismo é o fim e o objetivo do estado, e que isto envolvia a manutenção da pureza da doutrina e estrita austeridade no comportamento das pessoas. Somente uma pequena minoria na terra é "escolhida" (o principal dos quais é Calvino) e o resto é uma massa de pecadores que deve ser coagida pela espada, com os conquistadores impondo a fé calvinista aos indivíduos. Ele não era a favor de matar todos os hereges. Católicos e judeus tinham permissão de viver, mas todos os outros protestantes além dos calvinistas deveriam ser mortos. Em alguns casos, porém, ele mudou sua posição e defendeu também a mais severa punição para os católicos. (2013, p. 32).

De Genebra, o *modus operandi* calvinista se espalhou por vários países da Europa tais como França, Inglaterra, Escócia, além da Nova Inglaterra (Estados Unidos da América). Nesses países escolas oficiais foram fundadas, cuja finalidade precípua era transmitir valores religiosos em detrimento dos conteúdos básicos que compunham o currículo regular da época.

3.3.2. Outras formas de doutrinação

Comentando a situação francesa pós-revolucionária, Rothbard traça um diagnóstico do problema; problema este que encontrará solução parcial ao longo da primeira metade do século XIX, pois a educação foi delegada à Igreja Católica e demais instituições privadas, sem a ingerência do Estado. Entretanto, a situação se reverteria a partir de 1871 com as influências prussianas e a volta do controle estatal (v. Guerra Franco-Prussiana – 1870/1871). Vejamos suas ponderações:

A constituição revolucionária de 1791 decretou instrução primária obrigatória para todos. O governo não podia fazer muito para colocar esses princípios em prática no começo, mas fez o máximo que pôde. Em 1793, a Convenção determinou que a língua francesa fosse a única língua da “república, una e indivisível”. Pouco foi feito antes da aparição de Napoleão, que estabeleceu uma educação estatal abrangente. Todas as escolas, fossem públicas ou nominalmente privadas, estavam sujeitas ao estrito controle do governo nacional. A “Universidade da França” dominava todo o sistema, pois foi estabelecida para garantir a uniformidade e controle do sistema educacional francês. Seus chefes oficiais eram nomeados por Napoleão, e ninguém podia abrir uma nova escola ou ensinar em público sem uma licença da universidade oficial. Assim, com a lei de 1806, Napoleão agiu para assegurar um monopólio de ensino para o estado. O corpo docente das escolas públicas deveria ser determinado por uma escola normal operada pelo estado. Todas essas escolas foram instruídas a tomar como base de seu ensino os princípios de lealdade ao chefe do estado, e obediência aos estatutos da universidade. Devido à falta de recursos, o sistema de escolas públicas não poderia ser imposto a todos. No final da era napoleônica, pouco menos da metade das crianças estudava em escolas públicas francesas, o restante estudava em grande parte nas escolas católicas. As escolas particulares, no entanto, estavam agora sob a regulação do estado e eram obrigadas a ensinar patriotismo em favor dos governantes. [...] Com exceção, então, dos períodos Revolucionário e Napoleônico, a educação da França continuou livre até a última parte do século XIX. Assim como a compulsão e o absolutismo prussianos receberam um grande ímpeto a partir da derrota pelas mãos de Napoleão, a compulsão e ordem francesas receberam inspiração a partir da vitória da Prússia em 1871. As vitórias prussianas foram consideradas as vitórias do exército prussiano e da educação prussiana, e a França, movida pelo desejo de vingança (revanche), passou a “prussianizar” suas próprias instituições. Em decretos de 1882 e 1889, inaugurou o alistamento militar obrigatório universal do modelo prussiano. (2013, p. 38-39).

Em outros países a situação era parecida. Na China, por exemplo, existia um controle sistemático da educação. Herbert Spencer, em sua obra *Social Statics*, assevera:

[...] Lá o governo publicou uma lista de obras que deveriam ser lidas; então, considerando a obediência à suprema virtude, autoriza apenas as que são amigáveis ao despotismo. Receando os efeitos preocupantes da inovação, não permite que nada possa ser ensinado além do que procede de si mesmo. Com o fim de produzir cidadãos padronizados exerce uma disciplina estrita sobre todas as condutas. Existem “regras para sentar,

levantar, andar, falar, e se curvar, fixadas com a maior precisão”. – **Tradução Livre** (1902, p. 156).

Durante o século XIX, uma ideia corrente legitimadora da interferência estatal na educação – que ainda hoje prevalece – é a seguinte: o Estado assumiu para si o monopólio da justiça, em substituição à vingança privada. É seu dever, então, dizer o direito no caso concreto (jurisdição), e, mediante o devido processo legal, perseguir o crime e aplicar a pena ao transgressor da norma, visando com isso à restauração da harmonia social que fora rompida com a prática do injusto. Logo, o Estado, tendo essa prerrogativa, deveria agir preventivamente investindo, controlando – e isto não raras vezes acaba descambiando para que o ensino seja contaminado pelas posições políticas, ideológicas, morais, etc. do governante – a educação no sentido de evitar o cometimento do delito. Ora, como aponta Rothbard (2013, p. 43), seguindo a conclusão dos estudos de Spencer, é um erro concluir, *prima facie*, que há uma correlação necessária entre educação e menos crimes. Em diversos casos, áreas agraciadas com abundante educação comprovaram-se as mais criminosas. Lembremo-nos que o fenômeno criminal está presente em todos os seguimentos da sociedade, e tem por fator preponderante a decisão deliberada do indivíduo.

No período colonial da sociedade americana, existia uma tradição voluntária em matéria de educação. Exceção a essa regra foi a Nova Inglaterra e sua matriz organizacional de base calvinista oriunda dos *Pilgrim Fathers* (peregrinos). Preleciona Rothbard:

A exceção crucial foi a Nova Inglaterra, a centelha do sistema coletivista educacional nos Estados Unidos. Em contraste com as outras colônias, a Nova Inglaterra foi dominada pela tradição calvinista, entre os puritanos ingleses que se estabeleceram em Massachusetts e, depois, nas outras colônias da Nova Inglaterra. Os impiedosos e ascetas puritanos que fundaram a Colônia da Baía de Massachusetts estavam ansiosos para implantar o plano calvinista de educação obrigatória, com a finalidade de assegurar a criação de bons calvinistas e suprimir qualquer dissidência possível. Apenas um ano após o estabelecimento do primeiro conjunto de leis particulares, a Colônia da Baía de Massachusetts promulgou, em 1642, uma lei de alfabetização obrigatória para todas as crianças. Além disso, sempre que funcionários públicos julgassem que os pais ou responsáveis eram inaptos ou incapazes de cuidar apropriadamente das crianças, o estado poderia tomar as crianças e torná-las aprendizes dos indicados estatais, que iriam dar a elas a instrução necessária. (2013, p. 45).

Neste ponto, cabe indicar a descrição feita por Alexis de Tocqueville, em sua obra *A Democracia na América*, Livro I – Leis e Costumes:

Mas é pelas prescrições relativas à educação pública que, desde o princípio, vemos revelar-se com toda a sua clareza o caráter original da civilização americana. Diz a lei: “Considerando que Satanás, o inimigo do gênero humano, encontra na ignorância dos homens suas mais poderosas armas e que é importante que as luzes que nossos pais trouxeram não fiquem sepultadas em seu túmulo; considerando que a educação das crianças é um dos primeiros interesses do Estado, com a assistência do Senhor.” Seguem-se as disposições que criam escolas em todas as comunas e obrigam os habitantes, sob pena de fortes multas, a tributar-se para sustentá-las. Escolas superiores são fundadas da mesma maneira nos distritos mais populosos. Os magistrados municipais devem zelar para que os pais mandem seus filhos à escola; eles têm o direito de pronunciar multas contra os que se recusarem; e se a resistência continuar, a sociedade, pondo-se então no lugar da família, se apossa da criança e tira dos pais os direitos que a natureza lhes dera, mas que eles sabiam utilizar tão mal [...]. (2005, p. 49-50).

Ao longo da história da fundação dos Estados Unidos da América, já no final do século XVIII, eclodiu um movimento em prol do sistema de educação pública e obrigatória. Muitos o defendiam por acreditar que o governo republicano-libertário da época poderia fornecer instrução para os mais necessitados, que, muitas vezes, eram incapazes de arcar com os estudos. No entanto, a realidade histórica é permeada de entreveros, de sorte que as consequências das ações humanas nem sempre são previstas ou aceitas. Em cada situação concreta existe um coeficiente de liberdade, permitindo um campo fértil para o que se vê e o que não se vê, como dizia Frédéric Bastiat (2010). Com o advento desse “movimento educacionista”, houve a introjeção nos conselhos estaduais de educação, escolas de formação de professores e faculdades dos ideais de igualdade absoluta, obrigatoriedade do ensino e, como consectário lógico, a pertença das crianças ao Estado. Em 1785, o Reverendo Jeremy Belknap, discursando diante da Corte Geral de New Hampshire, ratificou esses posicionamentos (ROTHBARD, 2013, p. 52).

A finalidade precípua do pai do sistema público de ensino da Carolina do Norte, Archibald D. Murphey, foi a obediência ao Estado. No ano de 1816, ele desenvolveu seu projeto de escolas públicas, conforme citado por Rothbard:

todas as crianças serão ensinadas nelas [...] nestas escolas os preceitos de moralidade e religião devem ser inculcados, e hábitos de subordinação e obediência formados. [...] O estado, no calor de sua solicitude para o bem-estar, deve se encarregar dessas crianças, e colocá-las na escola onde

suas mentes podem ser esclarecidas e seus corações podem ser treinados para a virtude. (MURPHEY, 1914, p. 53-54 *apud* ROTHBARD, 2013, p. 52).

Dois autores americanos de perfil socialista tiveram um papel preponderante nesta história da doutrinação. Frances Wright e Robert Dale Owen, na esteira do educacionismo, propugnaram um plano de controle dos corações e mentes das crianças com o fim de transformá-las em novos cidadãos subservientes aos ditames estatistas e intervencionistas, levado a cabo pelo Estado e para o Estado.

O objetivo principal do plano era que a igualdade fosse implantada nas mentes, hábitos, costumes e sentimentos, de modo que, eventualmente, fortunas e condições seriam equalizadas. Ao invés de um complexo aparato de escolas públicas, escolas secundárias, seminários etc. Wright e Owen defendiam que o estado simplesmente organizasse uma série de instituições de “recepção geral” de todas as crianças vivendo no distrito. Estes estabelecimentos seriam dedicados ao cultivo completo de vários grupos etários. As crianças seriam forçadas a viver nesses lugares vinte e quatro horas por dia. Aos pais seria permitido visitar seus filhos de tempos em tempos. A partir dos dois anos toda criança estaria sob os cuidados e orientações do estado. (ROTHBARD, 2013, p. 53).

Percebe-se, pois, que toda distinção, seja econômica, moral ou de tradição familiar deveria ser abolida. Isto porque essas facetas da vida social não deixam de caracterizar, de certo modo, focos de resistência às arbitrariedades do governo. No curto e médio prazo, todavia, geram inveja, sentimento este que seria explorado como combustível para todas as revoluções sociais subsequentes.

A eliminação das classes sociais era o objetivo último, e o Estado se incumbiria de conduzir a esta situação de completa felicidade e harmonia entre os homens. Para tanto, era necessário cooptar as crianças, formando-as em sua totalidade, arrancando-as de suas famílias e subtraindo de seus pais o poder-dever natural de educá-las.

Pode-se afirmar que o plano de Owen-Wright é sem importância, que tinha significado puramente maluco e pouco influente. O contrário é verdadeiro. Em primeiro lugar, o plano tinha uma enorme influência: certamente as ideias de promoção da igualdade eram dominantes no pensamento do influente grupo dos educacionistas que criaram e controlaram as escolas públicas da nação durante as décadas de 1830 e 1840. Além disso, o plano de Owen leva toda a ideia de uma escolaridade estatal obrigatória até a sua conclusão lógica, não apenas pela promoção do absolutismo estatal e igualdade absoluta – pelo qual o sistema é admiravelmente adequado – mas também porque Owen reconheceu que ele tinha de educar a “criança toda”, de forma a moldar suficientemente a futura geração. Não é provável que ninguém nos EUA aceitaria o movimento “progressista” de educar a “criança como um todo” e destinar-se a moldar toda a personalidade da

criança contido no modelo do completo confisco comunista compulsório de Owen-Wright? (ROTHBARD, 2013, p. 55).

Pouco a pouco, o controle estatal sobre a educação só aumentou. A despeito da relativa autonomia dos entes federativos, a ingerência da burocracia da União por meio de diretrizes, associações, periódicos educativos, bem como na formação dos professores é uma constante na história americana. Ademais, certo é que, na Modernidade, o poder do Estado só cresce como bem diagnosticou Bertrand de Jouvenel em *O Poder: história natural de seu crescimento* (2010).

Rothbard termina a análise sobre a “educação obrigatória” comentando a sua progressividade e o cenário atual. A conclusão, como é sugestivo por tudo o que já descrevemos, é a seguinte: esse modelo educacional tende à abolição da individualidade, à massificação do ensino; o Estado, agindo em cooperação recíproca com os intelectuais que proporcionam os contornos dessa espécie de educação, assume o lugar da família, extirpando ou reduzindo ao máximo os conteúdos programáticos a serem ministrados em cada etapa escolar, e, em seu lugar, inocula sua doutrina ou perspectiva política, ideológica, moral, religiosa, etc. O resultado mais evidente disso – porém não o mais problemático – é o atraso monumental em termos de capacitação técnica dos estudantes.

O efeito da educação progressista é destruir o pensamento independente na criança, na verdade, reprimir qualquer pensamento que seja. Em vez disso, as crianças aprendem a reverenciar certos símbolos heroicos (Gentile), ou seguir a dominação do “grupo” (como no Japão de Lafcadio Hearn). Assim, as matérias são ensinadas o menos possível, e a criança tem pouca chance de desenvolver qualquer capacidade de raciocínio sistemático no estudo dos cursos definidos. Este programa está sendo levado adiante no ensino médio, assim como na escola primária, de modo que muitos dos graduados na escola são ignorantes de leitura e ortografia elementar, e não conseguem escrever uma frase coerente. O conjunto dos educadores em vigor está no caminho de estabelecer colégios deste tipo, nos quais não haveria cursos sistemáticos, e têm grande sucesso no caso de suas escolas de formação de professores. A política de deixar a criança “fazer o que gosta” é insidiosa, pois as crianças são incentivadas a continuar sempre em seu nível inicial superficial, sem receber orientação no estudo. Além disso, os “três Rs”, as ferramentas fundamentais, são negligenciadas tanto quanto possível, o resultado é que a chance da criança desenvolver a sua mente é grandemente atrasada. A política de ensinar palavras através de imagens, ao invés de pelo alfabeto, tende a privar a criança de tenra idade do maior instrumento de raciocínio de todos. (ROTHBARD, 2013, p. 61).

3.3.3. Marxismo, globalismo e o Brasil

Passemos a analisar como esse desvirtuamento da educação ganha corpo e alcança níveis alarmantes, capitaneados inclusive por organizações internacionais. A partir do século XX, observamos a consolidação e aplicação política de ideais que datam do século XVIII e XIX, associados, grosso modo, ao movimento que ficou conhecido como marxismo.

Nessa ordem de ideias, contempla-se, logo na primeira metade do século XX, um empreendimento intelectual realizado por diversos pensadores no sentido de reformular a estratégia comunista tradicional (elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels). Explica-se: para Marx, a sociedade humana se estruturava em dois níveis distintos, quais sejam a infraestrutura e a superestrutura. O primeiro seria a economia (motor da História), e o segundo se identificaria com a cultura, com os valores e com os conceitos ideo-políticos. Portanto, o modo de produção de uma sociedade é o que lhe dá sustento, e, inexoravelmente, determinará os rumos das demais esferas do saber. A História, contudo, é marcada pela contradição entre os homens, situados em classes com interesses conflitantes. Esta tensão encontraria seu estágio de maior intensidade com o advento da burguesia (a partir do século XIV) e da sociedade de mercado, cujo ideal precípua se resume a maximização do lucro. Complementando esse raciocínio, a sociedade moderna é formada por duas classes radicalmente separadas: a burguesia (detentora dos meios de produção) e o proletariado (trabalhadores, os quais, não possuindo outra coisa senão sua força de trabalho, vendem-na). (MARX; ENGELS, 1998, p. 46).

A burguesia, na busca incessante pelo lucro, explora a mão-de-obra assalariada, retirando, de tudo o que é produzido, um percentual que não é repassado aos verdadeiros produtores das riquezas – os proletários. Isto Marx chamou de mais valia. A conclusão é que a História teria necessariamente de passar por um período em que o capitalismo alcançaria o seu desenvolvimento máximo; conseqüentemente, se seguiria ao socialismo, caracterizado pela revolução violenta (ditadura do proletariado); e, como último estágio da humanidade, o comunismo, com a abolição do Estado e a instauração de um mundo de absoluta harmonia, paz e felicidade. Na ótica marxiana, a revolução, liderada pelos trabalhadores, deveria ser buscada atacando a base ou infraestrutura da sociedade, o que poderia ocorrer de dois modos: em primeiro lugar, mediante a insurreição com a expropriação dos bens da classe burguesa; em segundo lugar, valendo-se de ferramentas que

proporcionassem o “sufocamento” da atividade capitalista, v.g., através do imposto progressivo no tempo (expropriação lenta e gradual).

Note-se que na obra Manifesto Comunista, escrita em coautoria com Engels, no contexto das revoluções de 1848, há a consideração da ingerência dos comunistas na educação, substituindo ao que chamaram de “influência da classe dominante”:

Dizeis também que destruímos as relações mais íntimas, ao substituímos a educação doméstica pela educação social. E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante. (1998, p. 55).

Por derradeiro, o Manifesto encerra-se com a conclamação dos trabalhadores de todos os países, pois, de acordo com os prognósticos, a revolução estava “às vésperas do parto”.

No início do século XX, os pensadores marxistas tinham como certa a ocorrência de um evento de magnitude internacional capaz de deflagrar a revolução e a conseqüente ditadura do proletariado. Este acontecimento foi identificado com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Pois bem. A *intelligentsia* marxista acreditava que, uma vez reunidas as condições favoráveis, a adesão dos trabalhadores à empreitada revolucionária seria certa. Porém, isto não se verificou na prática. Ou seja, em vez de os trabalhadores se unirem contra a burguesia que os explorava, os proletários de cada país se associaram aos seus respectivos empregadores em defesa dos interesses nacionais. Nisto consistiu a chamada grande crise do marxismo (CARVALHO, 2014).

Em resposta a essa crise, houve algumas soluções. Por exemplo, Gyorgy Lukács, filósofo húngaro, inverteu os meios para se chegar ao mesmo fim almejado por Marx, Engels e seus sucessores. Lukács dizia que, antes de se falar em economia, insurreição do proletariado, era imprescindível questionar a cultura. Dito de outro modo busca-se a revolução mediante a destruição da superestrutura da sociedade burguesa. A causa para o não atendimento dos proletários ao chamamento para a revolução, argumentava Lukács, pode ser creditado à ação da

Civilização Ocidental, a qual se compõe do Direito romano, da filosofia grega e da religião judaico-cristã (COSTA, 2015, p. 91-95). Estes três pilares promoviam a alienação dos trabalhadores, subtraindo-lhes toda a consciência de classe e vigor revolucionário.

Em 1923, Lukács, juntamente com Félix Weil e outros, criaram o Instituto para Pesquisa Social, posteriormente denominado de Escola de Frankfurt, cuja finalidade era precisamente revitalizar a teoria marxista. Vários filósofos importantes integraram essa escola, tais como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse.

Outro filósofo que constatou o problema da alienação do proletariado após a Primeira Grande Guerra e buscou convergir sua produção intelectual em ordem de responder à questão central de como a revolução poderia ocorrer, é Antonio Gramsci. Fundador do Partido Comunista Italiano (PCI), Gramsci também atribuiu à Civilização Ocidental todos os males da humanidade, e pretendia destruí-la. A estratégia selecionada para alcançar esse desiderato, de modo análogo ao propugnado pela Escola de Frankfurt, era a revolução cultural.

Essas duas linhas de pensamento (grosso modo dos filósofos da Escola de Frankfurt e de Antonio Gramsci) são denominadas na atualidade por muitos estudiosos como “marxismo cultural” (CARVALHO, 2014). Em resumo: a novel “práxis revolucionária” deveria se concentrar na modificação da cultura, da educação, dos comportamentos e das mentalidades dos indivíduos, deixando em um plano secundário o embate econômico. Imediatamente se perseguia a transformação dos “corações e mentes”; mediamente a revolução sócio-política.

Conforme assevera Olavo de Carvalho em *A Nova Era e a Revolução Cultural*:

[...] Gramsci transformou a estratégia comunista, de um grosso amálgama de retórica e força bruta, numa delicada orquestração de influências sutis, penetrante como a Programação Neurolinguística e mais perigosa, a longo prazo, do que toda a artilharia do Exército Vermelho. Se Lênin foi o teórico do golpe de Estado, ele foi o estrategista da revolução psicológica que deve preceder e aplinar o caminho para o golpe de Estado. (2014, p. 56).

Gramsci pretendia:

amestrar o povo para o socialismo *antes* de fazer a revolução. Fazer com que todos pensassem, sentissem e agissem *como* membros de um Estado comunista enquanto ainda vivendo num quadro externo capitalista. Assim,

quando viesse o comunismo, as resistências possíveis já estariam neutralizadas de antemão e todo mundo aceitaria o novo regime com a maior naturalidade. (CARVALHO, 2014, p. 57).

Um conceito fundamental da estratégia gramsciana é o de hegemonia. Carvalho o descreve do seguinte modo:

A hegemonia é o domínio psicológico sobre a multidão. A revolução leninista tomava o poder para estabelecer a hegemonia. O gramscismo conquista a hegemonia para ser levado ao poder suavemente, imperceptivelmente. Não é preciso dizer que o poder, fundado numa hegemonia prévia, é poder absoluto e incontestável: domina ao mesmo tempo pela força bruta e pelo consentimento popular — aquela forma profunda e irrevogável de consentimento que se assenta na força do hábito, principalmente dos automatismos mentais adquiridos que uma longa repetição torna inconscientes e coloca fora do alcance da discussão e da crítica. O governo revolucionário leninista reprime pela violência as ideias adversas. O gramscismo espera chegar ao poder quando já não houver mais ideias adversas no repertório mental do povo. (2014, p. 57).

Ora, é evidente que o controle da educação se apresenta como condição *sine qua non* para o sucesso revolucionário. Neste ponto, pondera Carvalho:

A luta pela hegemonia não se resume apenas ao confronto formal das ideologias, mas penetra num terreno mais profundo, que é o daquilo que Gramsci denomina — dando ao termo uma acepção peculiar — “senso comum”. O senso comum é um aglomerado de hábitos e expectativas, inconscientes ou semiconscientes na maior parte, que governam o dia-a-dia das pessoas. Ele se expressa, por exemplo, em frases feitas, em giros verbais típicos, em gestos automáticos, em modos mais ou menos padronizados de reagir às situações. O conjunto dos conteúdos do senso comum identifica-se, para o seu portador humano, com a realidade mesma, embora não constitua de fato senão um recorte bastante parcial e frequentemente imaginoso. O senso comum não “apreende” a realidade, mas opera nela ao mesmo tempo uma filtragem e uma montagem, segundo padrões que, herdados de culturas ancestrais, permanecem ocultos e inconscientes.

Como o que interessa não é tanto a convicção política expressa, mas o fundo inconsciente do “senso comum”, Gramsci está menos interessado em persuasão racional do que em influência psicológica, em agir sobre a imaginação e o sentimento. Daí sua ênfase na educação primária. Seja para formar os futuros “intelectuais orgânicos”, seja simplesmente para predispor o povo aos sentimentos desejados, é muito importante que a influência comunista atinja sua clientela quando seus cérebros ainda estão tenros e incapazes de resistência crítica. (2014, p. 59-60).

Continua Carvalho:

Trata-se enfim de uma gigantesca operação de lavagem cerebral, que deve apagar da mentalidade popular, e sobretudo do fundo inconsciente do

senso comum, toda a herança moral e cultural da humanidade, para substituí-la por princípios radicalmente novos, fundados no primado da revolução e no que Gramsci denomina “historicismo absoluto” [...].

Uma operação dessa envergadura transcende infinitamente o plano da mera pregação revolucionária, e abrange mutações psicológicas de imensa profundidade, que não poderiam ser realizadas de improviso nem à plena luz do dia. O combate pela hegemonia requer uma pluralidade de canais de atuação informais e aparentemente desligados de toda política, através dos quais se possa ir injetando imperceptivelmente na mentalidade popular toda uma gama de novos sentimentos, de novas reações, de novas palavras, de novos hábitos, que aos poucos vá mudando de direção o eixo da conduta.

Daí que Gramsci dê relativamente pouca importância à pregação revolucionária aberta, mas enfatize muito o valor da penetração camuflada e sutil. Para a revolução gramsciana vale menos um orador, um agitador notório, do que um jornalista discreto que, sem tomar posição explícita, vá delicadamente mudando o teor do noticiário, ou do que um cineasta cujos filmes, sem qualquer mensagem política ostensiva, afeiçoem o público a um novo imaginário, gerador de um novo senso comum. Jornalistas, cineastas, músicos, psicólogos, pedagogos infantis e conselheiros familiares representam uma tropa de elite do exército gramsciano. Sua atuação informal penetra fundo nas consciências, sem nenhum intuito político declarado, e deixa nelas as marcas de novos sentimentos, de novas reações, de novas atitudes morais que, no momento propício, se integrarão harmoniosamente na hegemonia comunista.

Milhões de pequenas alterações vão assim sendo introduzidas no senso comum, até que o efeito cumulativo se condense numa repentina mutação global (uma aplicação da teoria marxista do “salto qualitativo” que sobrevem ao fim de uma acumulação de mudanças quantitativas). Ao esforço sistemático de produzir esse efeito cumulativo Gramsci denomina, significativamente, “agressão molecular”: a ideologia burguesa não deve ser combatida no campo aberto dos confrontos ideológicos, mas no terreno discreto do senso comum; não pelo avanço maciço, mas pela penetração sutil, milímetro a milímetro, cérebro por cérebro, ideia por ideia, hábito por hábito, reflexo por reflexo.

É claro que a mutação almejada não abrange somente o terreno das convicções políticas, mas visa principalmente às reações espontâneas, aos sentimentos de base, às cadeias de reflexos que determinam inconscientemente a conduta. Condutas sedimentadas no inconsciente humano há séculos ou milênios devem ser desarraigadas, para ceder lugar a uma nova constelação de reações. É importante, por exemplo, varrer do imaginário popular figuras tradicionais de heróis e de santos que expressem determinados ideais, pois essas figuras estão imantadas de uma força motivadora que dirige a conduta dos homens num sentido hostil à proposta gramsciana. Elas devem ser substituídas por um novo panteão de ídolos, no qual, como se viu acima, Karl Liebknecht, Rosa Luxemburgo, Lênin, Stálin e obviamente o próprio Gramsci ocupam os lugares de S. Francisco de Assis, Santa Terezinha do Menino Jesus e tutti quanti. Gramsci copiou nisto uma ideia de Augusto Comte, de trocar o calendário dos santos da Igreja por um panteão de heróis revolucionários. Apenas, os ídolos de Comte eram os da Revolução Francesa: Gramsci atualizou a folhinha.

Uma lavagem cerebral de tão vasta escala não poderia, certamente, limitar-se a extirpar da cabeça humana crenças religiosas, imagens, mitos e sentimentos tradicionais: ela deveria também estender-se às grandes

concepções filosóficas e científicas. A estas, Gramsci queria destruir pela base, todas de uma vez, para substituí-las por uma nova cosmovisão inspirada no marxismo, ou antes, numa caricatura hipertrófica de marxismo que o próprio Marx rejeitaria com desprezo [...]. (2014, p. 63-65).

Vejamos a que conclusão chega Attilio Monasta quando analisa a estratégia educativa de Gramsci:

[...] Gramsci entende que o pensamento crítico é a investigação contínua e o desenvolvimento das bases materiais da própria teoria, isto é, a crítica da utilização ideológica da teoria. Concluindo, Gramsci não é “cientificamente neutro” em sua estratégia educativa. A seu juízo, existe um particular enfoque ideológico, isto é, educativo, que é preferível a qualquer outro, não por razões teóricas, nem porque algum enfoque seja “certo” e os outros sejam “falsos”, mas, sim, por razões práticas: é a “filosofia da práxis”, um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas melhor capacitadas para controlar suas vidas e “dirigir” a sociedade ou “controlando os que a dirige”. (2010, p. 30).

Gramsci faz uma exortação – em Cadernos do Cárcere, no Caderno 11 – ao movimento cultural que pretenda “substituir o senso comum e as velhas concepções de mundo”:

Todas as vezes em que a continuidade das relações entre Igreja e fiéis foi interrompida violentamente, por razões políticas, como ocorreu durante a Revolução Francesa, as perdas sofridas pela Igreja foram incalculáveis; e, se as condições que dificultavam o exercício das práticas habituais tivessem excedido certos limites de tempo, é de se supor que tais perdas teriam sido definitivas e uma nova religião teria surgido, o que, aliás, ocorreu na França, em combinação com o velho catolicismo. Disto se deduzem determinadas necessidades para todo movimento cultural que pretenda substituir o senso comum e as velhas concepções do mundo em geral, a saber: 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus “espartilhos”. Esta segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o “panorama ideológico” de uma época. [...]. (1999, p. 111).

Gramsci, em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, deixa claro a natureza sutil e quase imperceptível de seu enredo, neste trecho aplicado ao jornalismo:

O tipo geral, pode-se dizer, pertence à esfera do "senso comum" ou "bom senso", já que sua finalidade é modificar a opinião média de uma determinada sociedade, criticando, sugerindo, ironizando, corrigindo, remoçando e, em última instância, introduzindo "novos lugares comuns". Ainda que escritas com brio, com um certo senso de distanciamento (de modo a não assumir tons de pregador), mas com cordial interesse pela opinião média, as revistas deste tipo podem ter grande difusão e exercer uma profunda influência. Não devem ter nenhuma " vaidade", nem científica nem moralizante: não devem ser "filistéias" e acadêmicas, nem se revelar fanáticas ou excessivamente partidárias: devem se colocar no próprio campo do "senso comum", distanciando-se dele o suficiente para permitir o sorriso de burla, mas não de desprezo ou de altiva superioridade. (1982, p. 177).

O filósofo britânico Roger Scruton, em *Pensadores da Nova Esquerda*, comenta que Gramsci vislumbrava na sociedade moderna o controle exercido pela classe dominante dos meios de difusão da cultura, o que ele chamava de hegemonia burguesa. Uma consequência curiosa dessa prática:

[...] ela coloca nas mãos de uma classe dominante os instrumentos de educação e doutrinação, pelos quais ela pode persuadir as outras classes a aceitar seu governo como natural e legítimo. Assim, os sacerdotes, ao inculcar hábitos de obediência à autoridade, e por disfarçar todas as instituições existentes em um manto de ordenação divina, induzem a massa do povo a aceitar a ordem política que os governa. (2014, p. 92).

Scruton, entretanto, questiona:

Por que o novo sacerdócio [intelectual comunista] é de algum modo diferente em seus modelos estruturais, do velho? Em particular, por que é melhor para as massas dominadas por uma elite intelectual do que por uma hegemonia de burgueses honestos? A teoria do "partido como Príncipe" torna completamente claro que o futuro comunista exigirá uma disposição imensa do poder político por parte daqueles nomeados a "administrar" coisas. Argumentar que o poder não é exercido sobre as massas, só porque as massas devem aceitar e cooperar com ele, é tornar-se a vítima daquela ideologia burguesa que o marxismo científico intenta arruinar. (2014, p. 93-94).

Essa é a síntese do necessário acerca do marxismo para os fins deste trabalho.

Doravante, nos dias de hoje, os fenômenos sociais e políticos não podem ser compreendidos com base exclusivamente nos termos nominais das doutrinas que lhes proporcionaram campo fértil de atuação. Explica-se: raciocínios maniqueístas do tipo “esquerda” vs. “direita”, capitalismo vs. socialismo, cristianismo vs. anticristaníssimo não conseguem expressar com fidedignidade o mundo real e os jogos de interesse. Por exemplo, seria inimaginável, compulsando a “doutrina” socialista em sua mais literal e superficial forma de expressão, a hipótese de haver uma aliança tática entre burgueses (detentores dos meios de produção) e a elite revolucionária (vanguarda), pois seus membros estariam em posições “naturalmente” antagônicas. No entanto, é pública e notória a relação promíscua entre poderosos empresários e movimentos de esquerda, socialistas, marxistas e afins. Um caso paradigmático é o de George Soros, megainvestidor que, por meio de sua fundação (*Open Society*), financia sistematicamente ONGs, instituições e movimentos com pautas esquerdistas (pró-aborto, LGBTQI+, contra Israel, pró-imigração em massa, ideologia de gênero, etc.). (HOROWITZ). Portanto, é preciso cautela na utilização dos conceitos. E, principalmente, realizar uma leitura correta destes últimos à luz da realidade concreta.

Atualmente, os elementos doutrinários se misturam, dificultando sobremaneira a localização exata da origem/índole de qualquer acontecimento relevante. De mais a mais, as próprias denominações clássicas da ciência política não são suficientes, por si sós, como instrumentos descritivos da realidade.

Vejamos um exemplo dessa confusão conceitual e que servirá para o prosseguimento lógico de nossa explanação. Um movimento que existe há décadas, agregador de várias tendências ideológicas, é o chamado “globalismo”. Para compreendê-lo adequadamente, no entanto, é necessário distingui-lo de outro muito semelhante do ponto de vista da nomenclatura, qual seja, a globalização. Pois bem. Por globalização entende-se a expansão dos negócios, dos mercados, traduzindo mera consequência da livre iniciativa. Sua natureza é, pois, econômica. Além disso, é algo desejável, considerando que o comércio entre países permite o desenvolvimento mútuo e a eliminação da pobreza e desigualdades sociais. Como diz Thorsten Polleit, em artigo intitulado A diferença básica entre globalismo e globalização econômica: um é o oposto do outro (2017), “a globalização econômica significa 'divisão do trabalho em nível mundial’”. Globalismo, por seu turno, é entendido como o fortalecimento de entidades supranacionais, vocacionadas à

abolição das fronteiras, das soberanias dos países, mediante a concentração de poder para editar, *v.g.*, normas sobre educação, economia, etc. Logo, sua natureza é eminentemente política.

Isto posto, vejamos como se dá a influência política-ideológica na educação em nível internacional, valendo das considerações constantes da obra *Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica*, de Pascal Bernardin. Impende ressaltar que este autor relata o desenvolvimento de um projeto mundial de dominação – fundamentando sua tese em incontáveis documentos emanados de organizações internacionais sobre educação e cultura –, o qual perpassa algumas fases distintas, porém, que se encadeiam dialeticamente em direção à(s) síntese(s) possível(is). Nesta perspectiva, identifica-se a revolução por meio das fases psicológica, ética, social e política. Bernardin inicia sua obra da seguinte maneira: possíveis

Uma revolução pedagógica baseada nos resultados da pesquisa psicopedagógica está em curso no mundo inteiro. Ela é conduzida por especialistas em Ciências da Educação que, formados todos nos mesmos meios revolucionários, logo dominaram os departamentos de educação de diversas instituições internacionais: Unesco, Conselho da Europa Comissão de Bruxelas e OCDE. Na França, o Ministério da Educação e os IUFMS estão igualmente submetidos a sua influência. Essa revolução pedagógica visa a impor uma “ética voltada para a criação de uma nova sociedade” e a estabelecer uma sociedade intercultural. A nova ética não é outra coisa senão uma sofisticada reapresentação da utopia comunista. O estudo dos documentos em que tal ética está definida não deixa margem a qualquer dúvida: sob o manto da ética, e sustentada por uma retórica e por uma dialética frequentemente notáveis, encontra-se a ideologia comunista, da qual apenas a aparência e os modos de ação foram modificados. A partir de uma mudança de valores, de uma modificação das atitudes e dos comportamentos, bem como de uma manipulação da cultura pretende-se levar a cabo a revolução psicológica e, ulteriormente, a revolução social. Essa nova ética faz hoje parte dos programas escolares da França, e é obrigatoriamente ensinada em todos os níveis do sistema educacional. (2012, p. 06).

Essa nova ética ou modo de proceder no ensino de que fala Bernardin não poderia ser implementada sem uma rede sutil de técnicas de manipulação psicológica e lavagem cerebral. Uma teoria que ganha destaque para atingir essa finalidade – mudanças de comportamentos, engenharia social – é a teoria da dissonância cognitiva. Criada por Leon Festinger, em 1957, ela busca compreender como se dá a relação entre os atos e as opiniões, valores e crenças do indivíduo. Uma verdade facilmente verificável é a seguinte: os valores de uma pessoa normalmente orientam sua conduta, porém, o inverso é algo que carece de valor

apriorístico. Pois bem, a dissonância cognitiva tem por objeto esta segunda situação, e se opera quando o agente é induzido a se comportar de uma forma contrária aos seus valores, opiniões e conceitos, e, como não pode haver contradição entre seus atos e crenças – caso contrário a pressão atuante no psiquismo é demasiada – a tendência natural é que haja a racionalização daquele comportamento, de tal forma que a conduta praticada acabará por reformular os valores objetos de cultivo. Em suma, esta teoria:

Permite perceber o quanto nossos atos podem influenciar nossas atitudes, crenças, valores ou opiniões. Se é evidente que nossos atos, em medida mais ou menos vasta, são determinados por nossas opiniões, bem menos claro nos parece que o inverso seja verdadeiro, ou seja, que os nossos atos possam modificar nossas opiniões. A importância dessa constatação levamos a destacá-la, para que, a partir dela, se tornem visíveis as razões profundas da reforma do sistema educacional mundial. Verificamos anteriormente que é possível induzir diversos comportamentos, apelando-se à autoridade, à tendência a conformismo [...] Os fundamentos que servem de base a esses atos induzidos repercutem em seguida sobre as opiniões do sujeito, modificando-as (dialética psicológica). Assim, encontramos diante de um processo extremamente poderoso, que permite a modelagem do psiquismo humano e que, além disso, constitui a base das técnicas de lavagem cerebral.

Uma dissonância cognitiva é uma contradição entre dois elementos do psiquismo do indivíduo, sejam eles: valor, sentimento, opinião, recordação de um ato, conhecimento, etc. Não é nada difícil provocar dissonâncias cognitivas. As técnicas de “pé na porta” e “porta na cara” têm capacidade de extorquir a alguém atos em contradição com seus valores e sentimentos. O exercício do poder ou da autoridade (de um professor, por exemplo) permite que se alcance facilmente o mesmo resultado. A “clarificação de valores”, técnica pedagógica largamente utilizada, provoca, sem qualquer aparência de coação, dissonâncias cognitivas. [...] Em particular, se um indivíduo é levado a cometer publicamente (na sala de aula, por exemplo) ou frequentemente (ao longo do curso) um ato em contradição com seus valores, sua tendência será a de modificar tais valores, para diminuir a tensão que lhe oprime. Em outros termos, se um indivíduo foi aliciado a um certo tipo de comportamento, é muito provável que ele venha a racionalizá-lo. Convém notar que, nesse caso, trata-se de uma tendência estatística evidente, e não de um fenômeno sistematicamente observado; as teorias que referimos não pretendem resumir a totalidade da psicologia humana, mas sim fornecer técnicas de manipulação aplicáveis na prática. Dispõe-se, assim, de uma técnica extremamente poderosa e de fácil aplicação, que permite que se modifiquem os valores que se pretende inculcar. Tais técnicas requerem a participação ativa do sujeito, que deve realizar atos aliciadores os quais, por sua vez, os levarão a outros, contrários às suas convicções. Tal é a justificação teórica tanto dos métodos pedagógicos ativos como das técnicas de lavagem cerebral. (BERNARDIN, 2012, p. 14-15).

Desse modo, as novas descobertas das linhas de pesquisa da psicologia social são adaptadas e introduzidas, em primeiro lugar, no processo de formação

dos professores, e estes, na qualidade de “agentes de transformação social”, se encarregam de modificar as atitudes, as percepções, os valores e os reflexos condicionados dos alunos.

Bernardin cita uma obra importante de Jean-Marc Monteil, professor de psicologia da Universidade de Clermont-Ferrand, intitulada *Educar e Formar* (1989), cujo objetivo específico é voltado para a aplicação de técnicas de engenharia comportamental – especialmente a dissonância cognitiva – na educação, ganhando considerável destaque no contexto do sistema educacional francês.

Em 1964, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) editou uma obra denominada *A Modificação das Atitudes*, tendo por finalidade imediata a harmonização intergrupual – questões culturais, religiosas, étnicas, etc. Esse trabalho é recheado com as técnicas de psicologia social em voga na época de sua confecção. Bernardin, todavia, critica essa iniciativa, sustentando que deu ensejo à utilização de um poderoso instrumental para fins bem diversos, entre eles a subversão dos comportamentos das crianças e adolescentes nas escolas. Assevera (2012, p. 25): “a filosofia política claramente manipulatória que fundamenta tais práticas pressupõe um desprezo absoluto pela liberdade e dignidade humanas e pela democracia [...]”. E conclui dizendo que as publicações posteriores dos organismos internacionais tratam amiúde sobre a modificação das disposições éticas, culturais, políticas e morais das pessoas.

Os estudos orientados para a comunidade, os quais levam em conta esse fato [a tendência à conformidade aos costumes estabelecidos], visam à “reconversão”, em certo sentido, de comunidades inteiras, nas quais é necessária a modificação das normas e das práticas estabelecidas, a fim de aperfeiçoar as atitudes intergrupos e de colocar todos os grupos e pé de igualdade. Para tanto, faz-se necessário apelar ao auxílio de políticos, de líderes comunitários, de emissoras de rádio, da imprensa local e de outros “formadores de opinião”, a fim de provocar as mudanças na comunidade inteira (p. 55) (BERNARDIN, 2012, p. 26).

Como condição para se alcançar a harmonia entre os vários grupos sociais, chega-se à conclusão de que os pais deveriam ser modificados, na sequência influenciando os seus filhos. De igual modo os valores, sobretudo religiosos disseminados na sociedade teriam de ser subvertidos. Como assinala Alexandre Costa, em *Introdução à Nova Ordem Mundial*:

Nada é mais obstáculo às pretensões dos totalitários do que o cristianismo. Destruir o cristianismo é hoje o objetivo principal da Nova Ordem Mundial, e com esse intuito trabalham diariamente. São milhares de ações, espalhadas por todas as áreas. Das proibições de crucifixos e Bíblias ao incentivo dado às outras crenças e o fomento do ateísmo militante, as frentes de ataque são tão amplas e complexas que impedem uma completa compreensão e uma defesa adequada (2015, p. 93-94).

Passa-se, também, a redefinição do papel da escola, agora não mais restrita aos conteúdos objetivos – cuja eficácia pedagógica foi atestada por décadas e séculos de experiência educacional –, mas alcançando o aspecto “multidimensional”, não “cognitivo”, *i.e.*, preocupando-se com a formação social, moral, política, ideológica e espiritual dos estudantes.

Entrementes, para que esses postulados oriundos de organizações internacionais adquiram força normativa *erga omnes*, é necessária a adesão dos vários países. Em sede internacional, é sabido que não há órgão legislativo ou executivo capazes de, coercitivamente, impor suas resoluções indistintamente, de modo que, a princípio, apenas os países que assumiram algum compromisso é que terão de se sujeitar aos seus termos. Os ajustes, pois, firmados entre os entes dotados de competência para tanto – sujeitos de direito internacional – é que constituirão a lei surgida através de um acordo de vontades (negociabilidade). Com efeito, apesar de existirem eventuais resistências internas com relação a uma matéria ou outra passível de regulação (normas gerais), a tendência atual é que cada vez menos remanesçam barreiras, fronteiras nacionais, soberanias efetivamente.

Destacam-se, por oportuno, duas diretrizes de organismos transnacionais citadas por Bernardin:

No entanto, esses resultados não devem provocar resignação nos educadores ou levá-los a concluir que a escola não pode ter nenhuma influência real sobre as ideias políticas e mentais da criança. Nada disso é verdade: a influência da escola deve também ser avaliada em seu justo valor. (Conselho da Europa – *Conseil de l'Europe*, 1987, p. 5 apud BERNARDIN, 2012, p. 34).

Note-se que no Reino Unido foi feito um esforço para definir oito domínios gerais que formariam a base de um tronco comum: “A criação artística, a ética, as línguas, as matemáticas, a Física, as Ciências Naturais, a educação social e a instrução cívica, a educação espiritual” [OCDE, 39, p. 62]. Nesse caso, trata-se de um ato normativo e de uma estrutura curricular que põe em evidência a importância da educação espiritual (Unesco – VAIDEANU, 1987, p. 125 apud BERNARDIN, 2012, p. 34).

E arremata o autor supramencionado:

Preocupados com essas tarefas bem mais progressistas que os ensinamentos clássicos, os professores não possuem mais, evidentemente, nem tempo, nem as competências, nem o desejo de prestar um ensino sólido. O desmoronamento do nível escolar é, pois, a consequência inelutável dessa redefinição da escola. (2012, p. 34).

Busca-se elaborar uma nova moral universal, supostamente dotada de predicados científicos:

Aceitar essa complexidade de exigências éticas que já não se podem limitar a códigos morais válidos para um grupo, mas que são transcendidas por imperativos admitidos universalmente, e tomar, de fato, consciência da importância socioeconômica e política desses imperativos, eis os dois elementos de uma educação que, “levando consideração as características afetivas e cognitivas do indivíduo, deve colocá-lo em condições de assimilar os princípios que constituem uma conquista da ética universal”. (Unesco – BEIS, 1987, p. 41 *apud* BERNARDIN, 2012, p. 41).

Portanto, é uma nova ética que se deve desenvolver, com o auxílio da educação e da informação [tanto isso é verdadeiro, que a objetividade desta é um ideal de outra era], a fim de modificar as atitudes e os comportamentos. Possuir uma concepção global do nosso mundo é pensar globalmente para atingir localmente. (Unesco – *Congrès international sur la paix dans l'esprit des hommes*, Relatório final, op. cit., Unesco, p. 43, *apud* BERNARDIN, 2012, p. 41).

Toda adoção de valores morais e de crenças deve ser realizada cientificamente. Devemos colocar e resolver todos os problemas a partir da pesquisa científica; particularmente, a questão da escolha e da adoção das ideias e das crenças deve ser considerada de maneira científica e com atitudes científicas. (Unesco – Simpósio internacional e mesa redonda: *Qualities required of education today...*, op. cit., Unesco, p. 67 *apud* BERNARDIN, 2012, p. 41).

O papel da escola na vida social estaria em franca contradição com as tradições familiares:

O paradoxo reside justamente em conseguir dar lugar à transmissão e à recepção de normas e valores herdados, bem como à formação de capacidades críticas para construir e desenvolver livremente normas e valores. (Conselho da Europa – AUDIGIER, 1992, p. 10 *apud* BERNARDIN, 2012, p. 41).

Destacamos somente que, no nível pré-escolar, uma educação que privilegie o aspecto afetivo, e que, não obstante, forneça o conhecimento de certos dados e noções elementares, deveria ser parte do processo educacional. **Por sua vez, as diversas formas de educação extraescolar, particularmente os programas educativos difundidos pela mídia, poderiam contribuir para a neutralização da transmissão “familiar” dos**

preconceitos g.n. (Unesco, 4ª Conferência dos Ministros da Educação *apud* BERNARDIN, 2012, p. 42)

No caso da educação familiar, na maior parte do tempo, essa transmissão não é consciente. Os conselhos e as ordens dados pelos pais, pelos avós, pelos vizinhos, além de possivelmente contraditórios, não tornam o indivíduo, assim educado, consciente de sua liberdade pessoal e das escolhas éticas que ele poderia fazer. Ademais, essa transmissão implícita compreende os valores tradicionais ligados ao meio social ou a um meio religioso em particular. Enfim, em nosso mundo inteiro, informa sem tomar em consideração quaisquer referências morais, esses valores nem sempre são transmitidos, e, quando o são, sofrem o impacto desestabilizador dessa “superinformação” (BERNARDIN, 2012, p. 42).

Em face da sistemática destruição dos valores tradicionais na atualidade levada a cabo pela deliberada criação de uma nova ética, conclui Bernardin que:

[...] a ruína dos valores morais é tão somente uma consequência, escolhida deliberadamente e conscientemente assumida, de um projeto de subversão dos valores que não se pode realizar em prazo muito breve. Desse modo, a escalada da criminalidade, da insegurança, da delinquência, do consumo de drogas, a desestruturação psicológica dos indivíduos que se seguiu ao aviltamento moral e à consequente destruição do tecido social são as consequências de uma política consciente. Portanto, a manobra destinada a modificar os valores articula-se assim: inicialmente, impedir a transmissão, especialmente por meio da família, dos valores tradicionais; face ao caos ético e social daí resultantes, torna-se imperativo o retorno a uma educação ética – controlada pelos Estados e pelas organizações internacionais, e não mais pela família. Pode-se, então, induzir e controlar a modificação dos valores. Esquema revolucionário clássico: tese, antítese e síntese, que explica a razão por que, chegada a hora, os revolucionários se fazem os defensores da ordem moral. E por que, *nolens, volens*, os partidários de uma moral institucionalizada se encontram frequentemente lado a lado com os revolucionários. (2012, p. 44).

Ora, é evidente que, como meio necessário para a refundação da sociedade proposta pelos intelectuais, políticos e burocratas de toda espécie, está a intencional supressão ou distorção de fatos historicamente relevantes. Ou seja, os acontecimentos têm de ser interpretados em conformidade com os preceitos ideológicos de quem está no poder. Portanto, a liberdade de pensamento e de interpretação é algo dispensável nessa ótica “globalista”.

Dentre as metas a serem atingidas, ressalte-se “a elaboração de um manual de história geral da Europa, bem como um manual de história universal, com a ativa participação de comitês de historiadores dos países interessados (Unesco, 4ª Conferência dos Ministros da Educação – *Quatrième conférence des ministres de l’Education des états membres de la région Europe, Rapport final*, Paris, Unesco, 1988, p. 17 *apud* BERNARDIN, 2012, p. 52).

Não obstante, convém não subestimar a necessidade de um aperfeiçoamento no ensino da História, da Geografia, da Literatura e de outras disciplinas culturais que favorecem o despertar do interesse e a melhor compreensão de outras comunidades, a fim de impregnar tal interesse de um espírito de objetividade científica e de tolerância, eliminando tudo o que possa haver de desconfiança e de desprezo relativamente a outros povos. Sabe-se que a natureza mesma da história da região não facilita a consecução de um objetivo assim. A simples apresentação objetiva dos fatos, sendo, de resto, insuficiente para produzir a atitude desejada, deve além disso ser realizada dentro de um verdadeiro espírito de tolerância, de modo a fazer compreender que os adversários de ontem são os parceiros de hoje, e que sua colaboração em uma obra comum só pode beneficiar a todos. Na medida em que se possa criar uma tal atmosfera, os temas relativos à paz, ao desarmamento, à cooperação e aos direitos humanos se impõem como uma obrigação. (Unesco, 4ª Conferência dos Ministros da Educação – Quatrième Conferência dos Ministros da Educação, *Perspectives et tâches*, op.cit., Unesco, p. 12 *apud* BERNARDIN, 2012, p. 52).

Outro trecho importante e que revela o caráter “imperialista” por assim dizer dessa estratégia mundial, é este:

O ponto mais importante é que deveria haver um currículo universal, internacional e padrão, estabelecido sob os auspícios das Nações Unidas. Em particular, esse currículo padrão deveria ser difundido a partir das séries de manuais escolares padronizados elaborados sob os auspícios das Nações Unidas. [...]

Isso prova ainda a necessidade de séries de manuais internacionais padronizados e de um currículo internacional padrão ensinado pelos professores que receberam uma formação padronizada. [...]

Enquanto uma geração não tiver recebido os ensinamentos de um currículo internacional padrão, todos raciocinarão segundo os velhos esquemas mentais que, por fim, são fatais para a humanidade. Assim, desejamos receber a anuência voluntária dos diferentes parceiros da educação, famílias, organizações profissionais, associações religiosas e culturais, administrações e exército. Para o bem de todos, desejamos receber seu apoio na internacionalização e padronização da educação. (Unesco – *International symposium and round table, Qualities required of education today...*, Unesco, p. 40 e 42 *apud* BERNARDIN, 2012, p. 60).

Ante o exposto, podemos depreender as características fundamentais do *modus operandi* de implementação da educação mundial: I- concentração de poder; II- unilateralidade na definição dos conteúdos programáticos; e III- verdadeiro conseqüência lógico, ausência de publicidade ampla e irrestrita dos debates acerca

dos critérios de seleção do que efetivamente deve ser ensinado nas instituições de ensino dos países membros.

Não se pode, todavia, deixar de chamar o fenômeno por seu nome, como bem pontuado por Bernardin:

Como já vimos, a reforma pedagógica que ocorre atualmente em numerosos países que substituir os ensinamentos clássicos e cognitivos por um ensino “multidimensional e não cognitivo” que toque em todos os componentes da personalidade: ético, afetivo, social, cívico, político, estético, psicológico. **Trata-se de esvaziar os ensinamentos de seus conteúdos (cognitivos) para substituí-los por um doutrinação criptocomunista e globalista, que vise a modificar os valores, as atitudes e os comportamentos.** [...]. g.n. (2012, p. 62-63).

Por conseguinte, insere-se nesse movimento poderoso um pensador norte-americano importante do final do século XIX e início do século XX, considerado pai da pedagogia moderna, que é John Dewey. Suas contribuições estão circunscritas, basicamente, ao papel do aluno na educação. Dewey critica o foco no indivíduo, enfatizando o coletivismo como sua filosofia político-educacional. Para o referido autor, a hierarquia – sinônimo de oligarquização, antissociabilidade – existente no meio social é reforçada pela dimensão exclusivamente individual da inteligência.

John Dewey pode ser legitimamente considerado o pai da Pedagogia moderna, e não há como subestimar a influência que ele exerceu sobre ela. Para que se faça uma ideia dessa influência, lembremos que um de seus alunos, Elwood P. Cubberly, tornou-se chefe do departamento de educação de Stanford, que acolheu William C. Carr, um dos fundadores da Unesco. (Pode-se estimar melhor a importância dessas filiações intelectuais quando se sabe com que cuidado os estudantes são selecionados em certas disciplinas, nas quais eles são submetidos, aliás, a uma doutrinação da qual a formação dada nos IUFMS [Instituto Universitário de Formação de Mestres] não é senão uma pálida cópia). Os discípulos de Dewey criaram cátedras de “Ciências” da Educação por todo o território dos Estados Unidos. Desde aí, associando-se aos ramos soviéticos, partiram para a conquista do mundo e das instituições internacionais. A influência de Dewey sobre a Pedagogia moderna e sua orientação ideológica foi, portanto, determinante [...]. Socialista furiosamente contrário a todo individualismo, Dewey assanha-se contra a inteligência. (BERNARDIN, 2012, p. 103).

O economista e filósofo político norte-americano Thomas Sowell, em *Os Intelectuais e a Sociedade* descreve o procedimento aparentemente “crítico” e “científico” sob o qual se esconde o esquema da doutrinação:

[...] O entendimento de William Godwin, o qual afirmara que os jovens “são uma espécie de matéria-prima colocada em nossas mãos”, permanece, passados dois séculos, uma poderosa tentação para doutrinação em sala de aula tanto nas escolas quanto nas universidades. No século XX, Woodrow Wilson, ao escrever sobre os anos em que trabalhou como administrador acadêmico, comentou: “Sonhava em tornar aqueles jovens da nova geração em pessoas muito diferentes de seus pais”.

Esse tipo de doutrinação pode começar muito cedo, desde o primário, quando os alunos são encorajados ou solicitados para escreverem sobre assuntos controversos, por vezes em cartas destinadas a homens públicos. De forma mais fundamental, o processo de doutrinação habitua as crianças a tomarem posições sobre assuntos excessivamente complexos e pesados, depois de ouvirem apenas um lado das questões. [...] Em poucas palavras, elas são condicionadas a tirar conclusões pré-fabricadas, em vez de ser equipadas com as ferramentas intelectuais apropriadas para que possam se tornar capazes de elaborar suas próprias conclusões, incluindo conclusões diferentes das de seus professores. [...] Poucos ou mesmo nenhum desses “estudos” analisavam visões conflitantes ou mesmo comparam evidências conflitantes, como seria exigido dentro dos moldes e critérios de um estudo acadêmico, em vez de meramente ideológico. g.n. (2011, p. 175-176).

É oportuno comentar brevemente a situação brasileira. O Brasil passou por alguns períodos turbulentos em sua história política e educacional. Por exemplo, a ditadura Vargas e a instituição do Estado Novo (1937-1945), cujo regime era de inspiração notadamente fascista (OLIVEIRA, 2016), fato que refletia no modelo de educação adotado (culto à personalidade, prevalência dos interesses do Estado em detrimento do indivíduo, etc.). Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, resultante de um movimento de reconstrução educacional. Dentre os ideais que guiavam os signatários de tal manifesto estava a “função essencialmente pública” da educação, isto é, entendida como uma responsabilidade exclusiva do Estado. Em 1959, foi elaborado o Manifesto dos Educadores, complementando alguns pontos e avaliando alguns resultados do documento anterior que inclusive influenciou a criação de dispositivos da Carta Magna de 1934 (MINOZZI JÚNIOR, 2015, p. 08).

Na década de 1960, novamente tivemos um período de exceção com a ditadura civil-militar (1964-1985), cujo viés autoritário e tecnocrático de igual modo repercutiu na educação que se propunha.

Impende ressaltar que, ao longo das décadas de 1960 e 1980, mesmo sob o governo dos militares, houve uma grande efervescência intelectual, haja vista a criação de editoras que se incumbiram de traduzir e publicar diversas obras dos

autores de esquerda. Uma editora que se notabilizou por esse tipo de empreendimento foi a Civilização Brasileira, dirigida muitos anos por Ênio Silveira, membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Dentre os autores que foram introduzidos no repertório da intelectualidade nacional foi Antonio Gramsci. Isto só foi possível, todavia, pois a preocupação dos militares se concentrava no combate às guerrilhas, e não no campo cultural, o qual permaneceu relegado às hostes esquerdistas.

Um exemplo da eficácia alucinante desse procedimento foi obtido já durante o governo militar. O regime, por ser autoritário e não totalitário, desejava a apatia política do povo e não fez nenhum esforço para doutriná-lo segundo os valores do movimento de 1964 (o totalitarismo, ao contrário, exige doutrinação maciça). Essa atitude deixou à mercê da oposição de esquerda a rede de instrumentos editoriais, jornalísticos e escolares de formação da opinião pública (o que, entre outras coisas, resultou na ampliação formidável do mercado de livros esquerdistas). Uma das poucas tentativas de doutrinação feitas pelos militares foi a introdução, nas escolas, das aulas de “Educação Moral e Cívica”. Mas tão displicente foi essa tentativa que o Partido Comunista se aproveitou da oportunidade para lotar de bem treinados agitadores as cátedras da nova disciplina, as quais assim se tornaram uma rede de propaganda comunista subsidiada pelo governo. É claro que muitos professores ideologicamente descomprometidos também se apresentaram para suprir as vagas, mas os militantes faziam o mesmo como tarefa partidária, de modo que, no conjunto, o plano comunista de apropriar-se dos recém-abertos canais de doutrinação não concorreu com uma premeditação igual de signo ideológico contrário, mas apenas com a resistência amorfa de uma massa politicamente indiferente e sem direção. A brutal politização marxista das escolas, que hoje culmina nas barbaridades ideológicas impingidas às crianças pelos manuais publicados pelo próprio Ministério da Educação, começou precisamente aí. (CARVALHO, 2014, p. 142-143).

Um grande personagem da educação nacional é, sem dúvida, Paulo Freire. Sua contribuição é tão relevante que, no ano de 2012, foi-lhe atribuído o título de Patrono da Educação Brasileira (v. Lei n. 12.612/12, artigo 1º). Ele foi o responsável por difundir, no Brasil, a linha socioconstrutivista da pedagogia, leia-se, concebida a partir dos estudos de psicologia de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emília Ferreiro, por meio da qual entende-se a educação como uma relação imediata entre o estudante (sujeito) e o mundo (objeto), de maneira que por intermédio desta interação o indivíduo possa construir toda a constelação dos conhecimentos (TEIXEIRA, 2015). Uma consequência importante de tal técnica pedagógica é a eliminação ou mitigação da figura do professor/mediador como elemento central do ensino.

Em sua obra mais famosa, *Pedagogia do Oprimido*, Freire elabora suas noções acerca do sistema educacional a partir de uma visão marxista da realidade. Nessa pesquisa, ele descreve que, assim como existe uma pedagogia do opressor, deve existir uma pedagogia do oprimido, da qual ele próprio se arrogava o papel de representante. Portanto, é aplicado à educação os princípios marxistas: ter-se-ia o proletariado (oprimido) e a burguesia (opressor), luta de classes, alienação, emancipação, etc., refletidos no microcosmo da sala de aula.

Freire critica o que chama de “educação bancária”, entendida como um dos instrumentos de opressão, e consiste no seguinte: o professor realizaria “depósitos” de conhecimentos nos alunos, sem que estes participem ativamente da construção do saber.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37).

Essa concepção bancária estaria à serviço dos interesses da classe dominante, cuja reprodução inviabilizaria a atividade revolucionária, posto que aliena e impede a tomada de consciência do proletariado da realidade de opressão e miséria na qual encontra-se inserido. Ato contínuo, o papel do educador libertário deveria se circunscrever à retomada dessa consciência, mediante a destruição da estrutura de dominação existente (FREIRE, 1987, p. 40).

Freire completa o raciocínio:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (1987, p. 42).

Em contrapartida a esse entendimento, o Patrono da Educação nacional propõe uma educação dialógica ou problematizadora:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (1987, p. 47-48).

Pois bem. Quais as consequências práticas – nem sempre divulgadas – de todo o apelo freireano? Percival Puggina, em artigo intitulado O Mundo Político de Paulo Freire, integrante da obra Desconstruindo Paulo Freire, com organização de Thomas Giulliano (2017, p. 117-118) aduz:

Durante décadas, vivemos sob ditadura marxista no ambiente acadêmico. Era marxista a chave de leitura para todos os fenômenos sociais, históricos, políticos e econômicos. Eram marxistas os parâmetros curriculares, a bibliografia, os referenciais teóricos, as provas, as respostas aceitas como corretas e as teses. Todo o ensino se abastecia na mesma padaria, e todo pão do saber era servido com fermento marxista. Descendo os degraus para os demais níveis, multidão de professores do Ensino Médio e Fundamental, nutrida do mesmo pão, servia do que lhe fora dado. E assim se formavam jornalistas, mestres, doutores e alfabetizadores. Marx no topo e Paulo Freire na base. A alfabetização, que era feita em poucos meses no primeiro ano do Ensino Fundamental, hoje não se completa em três anos. E 63% da população é analfabeta funcional. Eis a excelência em injustiça social! É a miséria da educação. Ao longo do curso, os futuros professores são instruídos para uma “educação libertadora”, na qual o adjetivo é muito mais importante do que o substantivo. Aprenderam direitinho a conduzir seus alunos através dos estágios da investigação, da tematização e da problematização, tendo em vista convertê-los, devidamente conscientizados, em protagonistas da transformação da sociedade. Desde essa perspectiva, atividades escolares que enfatizem o conteúdo das disciplinas são uma rendição às “exigências do mercado” e indisfarçada posição de direita, certo? Então, ensinam-se convenientes versões da história, uma geografia política muito política, pouca matemática e se reverencia a linguagem própria do aluno. Consequência: meio milhão de zeros na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015.

A prática da doutrinação é algo arraigado na educação brasileira. Geração após geração, grosso modo dos anos 60 até hoje, são formadas sob os mesmos

cânones, como se as linhas de pensamentos político-ideológicos predominantes na academia, nas escolas e no *show business* constituíssem a realidade mesma. A bibliografia igualmente é restrita, os livros didáticos são enviesados e toda oposição intelectual que discuta os fundamentos do marxismo e outras tendências análogas deve ser prontamente rechaçada, pois carecedora dos “requisitos mínimos para o debate científico” (CARVALHO, 2014).

No meio universitário nacional são poucas as vozes que ousam contender esse estado de coisas. Um exemplo é Luís Lopes Diniz Filho, professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que desenvolve um trabalho de importância capital que permite compreender como se dá a doutrinação aplicada à área da geografia. Em sua obra *Por uma crítica da geografia crítica* ele analisa a questão da influência dessa(s) corrente(s) de viés crítico no ensino geral da disciplina (2016).

Diniz Filho, citando José William Vesentini, comenta a existência de um ponto em comum entre as várias vertentes da geografia crítica: todas reclamam dos pensadores geocríticos um atuar no mundo, um engajamento em prol das demandas sociais. A pedra de toque desse raciocínio é a seguinte: o objetivo visado (justiça social) proporciona uma causa justificante às lutas por eles travadas.

A forma como o autor [Vesentini] distingue essa corrente das outras já revela duas características essenciais da geocrítica, a saber: a afirmação de que existe um vínculo estreito e necessário entre ciência, ética e política e a concepção dogmática e autoritária sob a qual propõem conciliar essas três esferas. Ao asseverar que se diferenciam dos outros por lutar em prol de uma “realidade mais justa”, os intelectuais críticos deixam implícita sua crença de que todos aqueles não seduzidos por suas ideias estão empenhados em conservar injustiças ou, na melhor das hipóteses, que são ingênuos demais para enxergar as verdadeiras implicações éticas e políticas de suas opções teórico-metodológicas

No âmbito escolar, essa visão dogmática de justiça transforma a docência numa prática de doutrinação ideológica, pois sustenta que a escola auxilia na edificação de uma sociedade mais justa quando transmite aos alunos valores e visões de mundo condizentes com os pressupostos da geocrítica. Na verdade, o que a abordagem crítica realmente faz é tentar desenvolver nos estudantes a vontade de atuar politicamente em favor dessas visões críticas que lhe são apresentadas como justas, apesar de todos os discursos dos autores dessa corrente em favor de apresentar aos alunos uma pluralidade de pontos de vista. (VLACH, 2007; CAVALCANTI, 1999; CALLAI, 1999) (DINIZ FILHO, 2016, p. 113).

Adverte Diniz Filho que:

[...] Já em meados dos anos 1980 estava criada uma corrente de transmissão de ideias que se fecha em si mesma e que continua a funcionar nos dias atuais. Os egressos do ensino médio chegam à universidade com sua visão de mundo já formada dentro dos parâmetros da teoria social crítica ou radical, os quais são reafirmados e complementados pela graduação, na qual há limites bem estreitos para a pluralidade de pensamento. Uma vez devolvidos ao ensino fundamental e médio para trabalhar como professores das mais diversas disciplinas, o circuito se fecha e a corrente continua fluindo. Uma corrente muito difícil de quebrar. (2016, p. 133-134).

A análise de documentos específicos e casos concretos de abusos (doutrinação) será realizada na seção subsequente. Entrementes, vale adiantar uma visão do assunto. Continua Diniz Filho:

E sobre o período posterior a 2003, quando a hegemonia esquerdista conquistou também o poder político em nível federal? Previsivelmente, a doutrinação ideológica não só continua em curso como a partidarização é ainda reforçada pela publicação de livros didáticos de História e de Geografia que contêm propaganda política explícita do governo Lula, os quais são comprados e distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC a milhões de estudantes, conforme vem sendo denunciado pela imprensa (WEINBERG; PEREIRA, 2008; SOARES, 2007; LEAL; MANSUR; VICÁRIA, 2007; KAMEL, 2007a; 2007b) [...]. (2016, p. 138).

O tema da doutrinação com todas as suas intercorrências demandaria uma infinidade de páginas, porém, procuramos trazer à baila alguns pontos importantes para entender a índole do fenômeno, que, repita-se, é multifacetado e alcança todos os níveis de ensino. Desse modo, a razão de tudo o que foi trabalhado está intimamente relacionada com as duas seções seguintes, cuja compreensão pressupõe o correto diagnóstico do problema.

4. CASOS ESPECÍFICOS

Este é o espaço conveniente para citarmos alguns casos concretos que servirão para ilustrar tudo o que dissemos na seção precedente. Todavia, por questões de brevidade e necessidade prática, abordaremos apenas situações ocorridas no Brasil, valendo-nos de documentos (livros didáticos, cartilhas, apostilas, plano educacional), depoimentos, casos que foram noticiados pela imprensa e nas redes sociais e eventos político-partidários que tiveram palco em instituições públicas e privadas de todos os níveis.

4.1. Documentos

A prática da doutrinação, muitas vezes, não deixa vestígios – exceto na vida daqueles que sofrem sua ação. A verdade é que os comportamentos abusivos praticados por professores, pedagogos, coordenadores, etc. tendem a permanecer nos espaços educativos. Normalmente não há publicidade. Daí a relevância dos materiais de apoio – livros didáticos, cartilhas, apostilas – na constatação de eventual desvio de finalidade. Ou seja, através desses instrumentos se pode conhecer, via de regra, o que efetivamente está sendo ministrado aos educandos.

Pois bem, analisemos um livro didático da disciplina de sociologia destinado aos três anos do ensino médio. Trata-se de Sociologia Hoje, volume único, manual do professor, de autoria de Henrique Amorim e outros, edição de 2013. Esta obra, a pretexto de discutir questões polêmicas e afetas ao conteúdo programático da disciplina, busca promover a desconstrução de paradigmas e valores civilizacionais arraigados na sociedade brasileira. Em outras palavras, o objetivo da estratégia geral – deliberadamente perseguido, conforme expusemos na seção anterior – é precisamente formar uma nova sociedade supostamente livre de “preconceitos” e “atrasos” no campo moral, religioso, identitário e político. Nessa ordem de ideias, duas questões se colocam para reflexão: em primeiro lugar, qual a legitimidade para fomentar essas mudanças sociais? Em segundo lugar, por quais meios?

Compulsemos o livro. Na página 42 (evolucionismo e diferença), na parte de atividades, está colacionado um adesivo de automóvel simbolizando uma família (pai, mãe e um casal de filhos). Com efeito, eis a indagação que é feita aos alunos: “Você já deve ter visto adesivos como este em veículos. Você consegue imaginar

uma explicação para o sucesso desse tipo de adesivos? Pense sobre o que eles dizem a respeito do que entendemos por 'família'".

Na página 49 (padrões, normas e cultura), no campo "você já pensou nisto?", é indicado aos estudantes a relativização de comportamentos considerados estranhos. Ato contínuo, é citado, *v.g.*, o estilo de vida dos adeptos do movimento *punk*, e indaga-se acerca do porquê essas pessoas adotam determinada indumentária, etc. Logo em seguida, na página 50, lê-se um comentário sobre opressão e costumes sociais:

[...] o relativismo cultural não significa aceitar tudo o que qualquer cultura faz ou produz, e sim entender como e por que cada sociedade faz o que faz, quem é ou não favorecido por determinadas práticas e como diversos tipos de opressão podem surgir dessas práticas.

Na sequência, nas páginas 51 e 52, os autores, citando Margaret Mead e Ruth Benedict, expõem alguns questionamentos concernentes aos padrões culturais vigentes nas sociedades ocidentais. Certos comportamentos ou modos de ser ditos "avançados", "normais", na visão das referidas teóricas, eram fruto de critérios arbitrários. Vejamos:

[...] O papel da mulher direcionada aos cuidados do lar, por exemplo, foi visto por elas como um costume cultural norte-americano, e não como algo "natural".

Esse movimento intelectual levou ao questionamento de noções que pareciam naturais aos norte-americanos. É o que chamamos hoje de desnaturalização: aquilo que parece natural e "normal" é apenas uma entre milhares de formas possíveis. O fato de determinadas práticas prevalecerem não é de modo algum "natural" — nada mais é do que a força do costume. Essa ideia é muito importante para o pensamento antropológico, pois permitiu desnaturalizar muito do que parecia natural aos membros de culturas ocidentais [...].

Não obstante a sutileza da linguagem, a associação é direta: a civilização ocidental, predominantemente cristã, é preconceituosa e seus costumes têm de ser contestados, relativizados.

Nas páginas 71 e 87, por exemplo, é abordada a questão da identidade. Neste ponto, cabe um adendo teórico. Recentemente, muitos pais, alunos e até políticos divulgaram que estava sendo ensinado nas escolas brasileiras a

famigerada “ideologia de gênero”. Mas afinal, no que consiste essa ideologia ou teoria de gênero (também conhecida como *queer*)? Em apertada síntese, é uma teoria de base sociológica que visa abolir a diferenciação entre homem e mulher. Dito de outro modo, não existiria rigidamente identidade masculina e identidade feminina; o indivíduo seria uma realidade fluida, sexualmente versátil, devendo ser estimulado a não se conformar com os papéis sociais estabelecidos para os homens e mulheres, conforme o caso. De acordo com esta hipótese explicativa, haveria uma distinção a ser feita entre sexo e gênero. Sexo é determinado pela biologia (cromossomicamente, homem – xy; mulher – xx); gênero, por seu turno, é um construto social, via de regra associado com a reprodução de estereótipos e opressão às minorias. É preciso, pois, dissolver a concepção binária de identidade e rejeitar o dado biológico em prol do que é socialmente construído, diverso dos padrões dominantes na sociedade burguesa ou hegemônica. Uma das principais referências nos estudos sobre gênero na atualidade é Judith Butler. Em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Butler tece algumas ponderações ilustrativas. Cite-se alguns trechos:

[...] a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, **o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo.** g.n. (2003, p. 24).

[...]. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. **Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a conseqüência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino.** g.n. (2003, p. 24-25).

Sobre a limitação das possibilidades de gênero:

[...] Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. **Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero.** g.n. (2003, p. 28).

Realizados os devidos esclarecimentos, retornemos às páginas 71 e 87 do livro didático Sociologia Hoje. Lendo-as, o estudante se depara com a descrição da sociedade moderna segundo a qual a fluidez e a multiplicidade são características essenciais. Isto se refletirá na formação da identidade, que por sua vez possui inúmeras configurações, todas igualmente válidas. À margem direita da página 71 existe um quadro com a imagem do primeiro casamento *gay* no universo dos quadrinhos Marvel (super-herói Estrela Polar se unindo ao namorado Kyle Jinadu, edição 51 da série *Astonishing X-Men*). Ou seja, é imperativo dissolver os padrões definidos (v.g., “heteronormatividade”), substituindo-os por novos. Na página 87, de modo ainda mais explícito, é explicada a teoria de gênero, não como uma hipótese, mas como verdade científica.

O debate sobre as relações de gênero, relacionado com o desenvolvimento de lutas feministas no Brasil, ganhou destaque a partir da década de 1970 e foi integrado à Antropologia por meio da criação de centros e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação. Em termos gerais, a noção de gênero busca desnaturalizar a relação entre homens e mulheres, percebendo-a como relacional e flexível (ou seja, homem e mulher são categorias que variam, não descrições de uma realidade biológica). Os termos usados são “masculinidade” e “feminilidade”, pois descrevem estilos e processos diferentes conforme o contexto, isto é, existem diferentes “masculinidades” e diferentes “feminilidades”.

Por oportuno, citemos a apostila de Ciências do 8º ano do ensino fundamental, referente ao 3º Bimestre, confeccionada pelo Programa São Paulo Faz Escola (edição 2019). Compulsando-a, verifica-se uma série de paradigmas associados à teoria de gênero que são passados aos estudantes como verdades. Em outros termos, segundo o Documento Orientador CGEB n. 14 de 2014, Diversidades sexuais e de gênero: guia de metodologias e atividades para o Programa Escola da Família, mencionado pela apostila à página 29, não existe uma única forma de relacionamento entendida como “natural”, “correta” ou “normal”, mas

muitas. Ainda nesta página, o texto 1, nominado sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, diz o seguinte aos alunos de, em média, 13 anos de idade: “Nesse sentido, podemos dizer que ninguém 'nasce homem ou mulher', mas que nos tornamos o que somos ao longo da vida, em razão da constante interação com o meio social”.

Na página 30, a respeito do texto 2, dialogando sobre diversidade sexual, é reportado um dado curioso, que hoje em dia tornou-se um lugar-comum. Segundo este dado, “[...] o Brasil é o país que mais mata LGBTs no mundo: por exemplo, a cada 19 horas um homossexual é assassinado, vítima do preconceito e da intolerância”. Ora, qual a credibilidade dessa estatística? Não existe nenhum contraponto no texto. A bem da verdade, indaguemos: em primeiro lugar, é dito que o Brasil é o país campeão em assassinato de LGBTs; foram analisados os índices de países do Oriente Médio? Em segundo lugar, como é possível chegar nesses números (*in casu* desvendando-se o elemento subjetivo especial do agente em matar, leia-se, por motivo de intolerância e preconceito) se aproximadamente 92% dos homicídios perpetrados no Brasil não têm autoria definida, conforme preconiza a estimativa de Julio Jacobo Waiselfisz, coordenador do Mapa da Violência de 2011, divulgado pelo Ministério da Justiça?

De mais a mais, é certo que o Brasil registrou, em 2017, os impressionantes 65.602 homicídios, de acordo com o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), colacionado no Atlas da Violência de 2019. Este estudo também apresenta alguns números representativos da violência em geral contra a população LGBTI+, porém, alerta para a grande dificuldade em se identificar a real dimensão do problema. A uma porque não se sabe o tamanho desse grupo social (dificultando sobremaneira a realização de cálculo e análise evolutiva); a duas porque até hoje as fontes de prospecção de quaisquer tipos de violência por motivações de preconceito da espécie são precárias. A título de exemplo, os registros policiais raramente procedem à classificação da vítima de acordo com a sua orientação sexual.

De qualquer maneira, é uma temeridade tratar de um assunto tão complexo e inconcluso como esse, apresentando-o como verdade factual para jovens de tenra idade. Portanto, inarredável a conclusão de que a finalidade desse material é puramente ideológica.

Nas páginas subsequentes, são propostas algumas questões sobre os dois textos, e é sugerido a divisão da sala em grupos para a realização de um Seminário envolvendo os seguintes temas: discriminação, preconceito e os altos índices de violência motivada por razões de LGBTfobia; o feminicídio; sobre crimes de assédio, estupro e como identificar comportamentos abusivos; sobre movimentos sociais pela garantia de direitos (Movimento Feminista e LGBT); e, por fim, acerca dos direitos sexuais e reprodutivos e quem procurar em caso de violação destes direitos.

Em meados de setembro de 2019, o Governador do Estado de São Paulo, João Doria (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), determinou o recolhimento das apostilas de todas as escolas estaduais. Em nota, a Secretariaria de Educação disse que temas como a identidade de gênero estão em desconformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 pelo MEC (Ministério da Educação), bem como com o Novo Currículo Paulista de 2019. Asseverou que irá apurar as responsabilidades pela aprovação do conteúdo.

Todavia, um grupo de professores, patrocinado pelo Coletivo de Advocacia em Direitos Humanos (CADHu), ingressou com ação popular pugnando pela restituição das apostilas aos alunos, calcada na alegação de que a ordem configura ato de censura. A juíza do caso determinou, liminarmente, na data de 10 de setembro, que o governo restitua o material aos alunos, no prazo de 48 horas, sob pena de multa. Em seu entendimento, a atitude do chefe do Poder Executivo estadual se converteria em manifesto prejuízo ao erário, além de obstar o pleno aprendizado dos alunos.

Analisemos um outro livro didático, referente ao 3º ano do ensino médio, destinado aos professores da disciplina de Geografia. Trata-se de #contato Geografia, de autoria de Rogério Martinez e outro, edição de 2016. Examinando a obra, nota-se que contém informações imprecisas e tendenciosas sobre a realidade econômica. Na página 90, por exemplo, existe um tópico denominado capitalismo, desigualdade e exclusão. Seleccionemos alguns trechos:

Com o aumento do processo de mundialização do capitalismo em escala planetária, o avanço da globalização ocorrido ao longo das últimas décadas se caracterizou pelo aumento das desigualdades no mundo. E essas desigualdades têm se acentuado tanto entre as nações como no interior de cada país.

Contudo, não significa que a desigualdade seja exclusiva da globalização, nesse caso trata-se de um produto da atual fase do desenvolvimento do capitalista, que se reproduz por meio de suas contradições. Isto é, por um lado promove o crescimento econômico e, por outro, aumenta a acumulação de renda.

O processo de globalização em curso amplia a forte tendência para a concentração da riqueza, ou seja, os ricos estão cada vez mais ricos e os pobres ainda mais pobres. [...].

Cuida-se de uma visão histórica comumente vinculada ao marxismo e ao desenvolvimentismo econômico. As informações complementares simplesmente ignoram a existência de várias correntes de pensamento associadas ao liberalismo econômico que discordam dessas afirmativas.

Mais ainda, na página 91, está acostado um gráfico demonstrativo da pobreza no mundo (fonte: Banco Mundial). Analisando-o, pode-se concluir que nas últimas décadas, em geral, houve uma redução significativa da pobreza: de 1996 a 2012, o percentual de pessoas em condições de extrema pobreza caiu de 30% para 12,7%. Quando se confere a percentagem por região, logo se identifica que a pobreza persiste em níveis alarmantes exatamente nos países em que a presença do Estado suplanta a liberdade de mercado (capitalismo), quais sejam, algumas nações do Sul da Ásia e da África Subsaariana. De mais a mais, o reconhecido aumento dos padrões de qualidade de vida nas últimas décadas parece ser atribuído a causas anônimas, advindas do mero acaso.

Nas páginas 104 e 105 há considerações a respeito da desigualdade de gênero no tocante às posições ocupadas pelas mulheres na sociedade e às diferenças salariais em comparação com os homens. Todavia, questões importantes para explicar essa relativa disparidade não são valoradas, tais como período de gestação, efetiva produtividade, tempo de dedicação ao ofício, se as mulheres contraíram ou não matrimônio, e o próprio interesse da mulher média na assunção de determinados misteres, *v.g.*, cargos políticos. Além disso, pensadores que discutem esses dados e o slogan de que existe violência de gênero, desigualdade de gênero disseminados na sociedade não são citados. Sobre o assunto, ver Fatos e Falácias da Economia, capítulo 3 – fatos e falácias masculinos e femininos, de Thomas Sowell.

Em artigo intitulado O que estão ensinando às nossas crianças?, publicado na revista Época, Alexandre Mansur e outros trazem uma plêiade de exemplos de materiais de apoio ideologicamente alinhados e academicamente incompletos.

Nestes materiais, a sociedade de consumo é alvo de severas críticas, posto que comportamentos perdulários são praticamente impostos pelos meios de comunicação. A primeira citação faz referência a duas imagens: de um *hippie* e de um executivo.

Um jovem hippie dos anos 60. Observe suas roupas. Descontraído, ele despreza a 'sociedade de consumo' que produziu as guerras, a pobreza, o endeusamento do dinheiro. Do outro lado, o yuppie, executivo dos anos 80 e 90, feliz com seu sucesso financeiro (Nova História Crítica. Mario Furley Schmidt. São Paulo: Nova Geração, 2002 *apud* MANSUR *et al.* 2008).

A economia capitalista é descrita como causa de desigualdades sociais e exclusão:

No início do século XXI, os resultados práticos desse modelo (neoliberalismo) começaram a aparecer nas estatísticas, revelando o que seus críticos sabiam desde o princípio: o mercado, sem controle, não distribui renda nem riqueza, concentra-as nas mãos de uma minoria. Traduzindo: enriquece mais os ricos e empobrece mais os pobres. (História do Brasil no Contexto da História Ocidental/Ensino Médio. Luiz Koshiba e Denise Pereira. São Paulo: Atual, 2003 *apud* MANSUR *et al.* 2008).

A globalização, o “grande mal” das nações subdesenvolvidas:

A globalização tende, portanto, a elevar o número de pessoas que vivem em situação de extrema pobreza, principalmente na América Latina, na Ásia e na África. O resultado tem sido a organização de movimentos de denúncia da globalização, como o Fórum Social Mundial. (História 8, Projeto Araribá, Editora Moderna *apud* MANSUR *et al.* 2008).

É o império da sociedade de consumo, perseguidora de maior produção, que continua a destruir o que resta de meio ambiente saudável no planeta. Cada vez mais destituída de solidariedade humana, essa sociedade consumista substitui a sociedade de cidadãos. É um mundo em que alguns são senhores do mercado e a esmagadora maioria, sua vítima; tanto uns como outros mais e mais desumanizados. (apostila História 3 – coleção Anglo. Cláudio Vicentino e José Carlos Pires de Moura *apud* MANSUR *et al.* 2008).

Para o cientista político Norberto Bobbio (1909-2004), o uso da informação realizado pela indústria cultural produz doutrinação, uma vez que dita o que será veiculado pela mídia, filtrando o que será produzido e impedindo a difusão da cultura popular e a crítica à cultura dominante. (apostila do programa Livro Público do Governo do Paraná, O Estado Imperialista e Sua Crise, Altair Bonini e Marli Francisco *apud* MANSUR *et al.* 2008).

Consideremos a cartilha *Por que discutir gênero na escola?*, confeccionada por algumas jovens, com apoio da ação educativa e JADIG (Jovens Agentes pela Igualdade de Gênero), direcionada às escolas públicas de nível médio. Diz o documento:

Todos os dias temos que viver numa sociedade heteronormativa, que julga, machuca, condena e mata todos que não se encaixam em seus padrões, onde ser lésbica (mulher - cis ou trans - que sente atração por outras mulheres) é um grande desafio. As pessoas te condenam até pelo olhar, esquecendo que nosso desejo sexual e afetivo não é questão de opção, mas de paixão! Não escolheríamos sofrer e sermos impedidas de ser feliz. É cruel não ser aceita pelo que você é. [...]. g.n. (CRUZ *et al.* 2016, p. 10).

Pautas polêmicas e tormentosas como aborto devem ser discutidas à revelia de todo e qualquer julgamento moral: “[...] É sobre escolhas que estamos falando, sobre uma decisão que deve partir da consciência e necessidade de cada mulher. O aborto é uma realidade e deve ser discutido sem moralismo individual”. (CRUZ *et al.* 2016, p. 18).

Por conveniente, debrucemo-nos sobre um curso – realizado com apoio governamental – destinado à formação de profissionais da educação, e que possui alcance em várias instituições públicas de ensino superior do Brasil. Trata-se do curso intitulado *Gênero e Diversidade na Escola* Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (v. 1, versão 2009). O conteúdo ministrado foi compilado em um rico material que estabelece alguns diagnósticos e perspectivas das problemáticas de gênero, sexualidade e preconceitos no âmbito acadêmico-escolar nacional.

O referido documento, na página 33 (Módulo I: Diversidade | “Diferentes, mas não desiguais!” “Viva a diferença”), diz que:

É no ambiente escolar que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercitar o direito e o respeito à diferença. As reflexões que fizemos até aqui e que propomos neste curso pretendem desvelar o currículo oculto que, ao excluir as diversidades de gênero, étnico-racial e de orientação sexual, entre outras, legitima as desigualdades e as violências decorrentes delas. Propomos que educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse espaço, quem tem voz e quem não tem, os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes das salas de aula, enfim, como a diversidade está representada, como e o quanto é valorizada.

Na página 50 (Módulo II: Gênero | Unidade – I | Texto – III | O aprendizado de gênero: socialização na família e na escola), notamos um apelo aos docentes para que intervenham de forma a impedir a perpetuação de “estruturas excludentes”:

Os modelos de homem e de mulher que as crianças têm à sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a construção de suas referências de gênero. Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos da sociedade quais são os “brinquedos de menino” e quais são os “brinquedos de menina”. **Embora não seja possível intervir de forma imediata nessas aprendizagens no contexto familiar e na comunidade, a escola necessita ter consciência de que sua atuação não é neutra.** Educadores e educadoras precisam identificar o currículo oculto que contribui para a perpetuação de tais relações. A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo. **Por isso, educadores e educadoras são responsáveis e devem estar atentos a esse processo.** (g.n.).

Na página 106 (Módulo II: Gênero | Unidade – III | Texto – III Os jogos e as brincadeiras no pátio), completa:

Como pudemos perceber, a escola muitas vezes é uma instituição normalizadora da era moderna. Os/as educadores/as não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. Assim também no que diz respeito aos livros didáticos, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente. Esta forma de olhar a sociedade é que institui a desigualdade e não a diferença por si só – como olhamos, de onde olhamos, percebemos e falamos sobre esta diferença é que se dá a produção da desigualdade. Toda vez que a escola deseja “encaixar” um aluno ou uma aluna em um “padrão” conhecido como “normal” está produzindo desigualdades. Romper com isto significa estar atento/a, olhar de outros ângulos, questionar o que parece ser “natural” e inquestionável, discutir e refletir sobre a prática pedagógica da escola, seu conteúdo, seu discurso e sua organização.

De modo contundente, o documento pondera, na página 173 (Módulo III: Sexualidade e Orientação Sexual | Unidade – III | Texto – I | Orientação sexual e a identidade de gênero na escola):

É importante lembrar que para além de intervenções mais explícitas há situações sutis, nas quais a escola silencia sobre o tema ou lida com a diversidade sexual pela ótica de “problema a ser enfrentado”. Pense nos livros didáticos mais amplamente utilizados nas escolas. Eles contemplam de alguma maneira as diversas orientações sexuais e as identidades de gênero presentes na nossa sociedade? Verifique o livro didático que você está usando este ano e veja se esta questão aparece e como. De que modo se faz referência à vida afetiva de pessoas com influência na história universal e na do país? Há menção à homossexualidade e à transgeneridade? Os livros didáticos falam sobre sexualidade e afeto fora as abordagens sobre DSTs, Aids e reprodução? Se sua escola, por exemplo, adotasse um livro de Língua Portuguesa que contasse uma história de amor entre dois rapazes, qual reação você imagina que as/os estudantes teriam? E as mães e os pais? E os/as demais educadores e educadoras? A possibilidade de alguma reação negativa não deve ser motivo de inércia ou omissão que involuntariamente contribua para a perpetuação de um quadro grave de opressão. Se não lançarmos mão de nossas competências pedagógicas e didáticas para lidar com este tema, continuaremos legitimando o preconceito, a discriminação, as hierarquias de gênero e a violência homofóbica nas escolas [...].

4.2. Depoimentos

Destaquemos alguns depoimentos de pessoas que, direta ou indiretamente, foram vítimas de doutrinação. Todos os relatos foram extraídos do sítio do Escola sem Partido (ESP).

1º. Depoimento.

Em virtude da menoridade do depoente, apenas o designaremos por **W.** O adolescente, na ocasião de seu depoimento, era estudante do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. **W.** relata que, certa feita, o Instituto recebeu um representante do MEC que lá esteve para discutir a possibilidade de diminuir as vagas para o ensino médio, e/ou privatizar a instituição. Em reação a isto, o professor da disciplina de língua portuguesa conclamou os alunos para formar uma frente contra a iminente privatização, recomendando inclusive que levantassem a bandeira contra o governo federal da época, pois, em sua visão, o objetivo era destruir a educação pública do país.

Em 2016, o adolescente disse que a maioria dos professores da instituição coagiu os alunos a formar um grupo contra o *impeachment* (processo constitucional que acabou por destituir do poder a presidente da República de então, Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores – PT), a favor do Movimento Passe Livre (MPL) e pautas afins. Os professores das áreas de humanas, especialmente das

disciplinas de história e filosofia, instrumentalizavam suas aulas favorecendo determinadas posições em detrimento de outras. A professora de filosofia, por exemplo, ocupava o tempo de suas aulas elogiando o socialismo, e, quando notou que o adolescente a criticava por esta postura, passou a proferir indiretas e ridicularizá-lo na frente dos colegas. **W.** termina o seu relato indicando que os espaços públicos, como o Diretório dos Estudantes, eram tomados por bandeiras de entidades com viés nitidamente de esquerda, a exemplo da UJS – União da Juventude Socialista. (Depoimento de **W.** – 24/03/2018).

2º. Depoimento.

O segundo depoimento selecionado é o de Henrique Galvão. Quando encaminhou seu depoimento, cursava o quarto período do curso de Filosofia de uma instituição de nível superior. Henrique relata que os seus professores sonegavam sistematicamente toda bibliografia que não fosse alinhada com o *mainstream* de esquerda. Autores importantes que tratam de temas caros à filosofia, *v.g.*, Roger Scruton, Edmund Burke, Ortega y Gasset, entre outros eram simplesmente ignorados. O depoente, então, ao tomar conhecimento da existência de autores e correntes de pensamento que faziam contraponto ao que estava sendo ministrado nas aulas, foi até a biblioteca da faculdade na esperança de encontrar farta bibliografia a respeito. Porém, não foi o que ocorreu. Henrique fez uma pesquisa envolvendo os exemplares disponíveis.

Sobre os autores liberais e/ou conservadores, eis o resultado:

Menger e Jes (escola austríaca): 1 exemplar. Mises (principal rival de Marx): 5 exemplares. Thomas Sowell: 0. Russel Kirk: 0. Roger Scruton: 1 exemplar (e é um livro dele sobre arquitetura). Tocqueville: 0. Edmund Burke: 1 exemplar. Michael Oakeshott: 0.

Sobre os autores ideologicamente ajustados com a esquerda, eis o resultado:

79 exemplares do capital de Marx (em três línguas diferentes) e outros 153 exemplares relacionados ao marxismo. 3 exemplares de “O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia” de Lênin e outros 31 exemplares relacionados ao leninismo. 61 exemplares de Habermas. 30

exemplares de Foucault. 2 exemplares de Zizek. 17 exemplares de Lucaks.
36 exemplares de Rousseau.

O resultado é este: 412 exemplares de esquerda contra 08 associados ao liberalismo e conservadorismo. (Depoimento de Henrique Galvão – 05/06/2017).

3º. Depoimento.

Este depoimento foi selecionado justamente em razão de quem declara os acontecimentos. Trata-se de um servidor do Instituto Federal Farroupilha, o qual desempenhava suas funções no Campus São Borja. O servidor relata que a doutrinação na referida instituição é prática usual, e seus autores se autoproclamam como “promotores de educação crítica”. Já chegou ao seu conhecimento de que até as aulas de arte e biologia são instrumentalizadas. (Depoimento – 04/10/2016).

4º. Depoimento.

Vejamos o relato de um ex-estudante do curso de Direito a respeito de sua experiência na faculdade. Luciano Schimidtz disse que, sobretudo nos primeiros anos, havia vários professores doutrinadores atuantes na instituição da qual era aluno. Durante as aulas, a defesa do socialismo era constante e, em detrimento dos conteúdos de cada disciplina, os professores faziam proselitismo político-ideológico e críticas ao capitalismo. Quando, todavia, alguém os contestava, logo era reprimido, ridicularizado e humilhado. Eram frequentes campanhas do tipo “fora FHC”, “fora FMI”, e “não, não, não à globalização”. Não obstante o discurso de estímulo à formação do “senso crítico”, o que se promovia efetivamente era uma plêiade de críticos da “direita” e do capitalismo. Vê-se que o objetivo visado era “fazer a cabeça” dos alunos, transformando-os em verdadeiros militantes. (Depoimento de Luciano Schimidtz – 01/08/2016).

5º. Depoimento.

O quinto depoimento é de um ex-estudante do curso de Relações Internacionais vinculado a uma instituição privada. Tiago Arenhart relata que o curso

era composto de algumas disciplinas pertinentes às ciências humanas. No entanto, as posições particulares dos professores dessas áreas do conhecimento interferiam sobremaneira na atividade docente. Novamente o socialismo era exaltado e o capitalismo tachado como “escravista”, “opressor” e “concentrador de renda e riquezas”, além de ser liderado por uma elite branca. Por exemplo, certa feita na disciplina de Teoria das relações internacionais, o professor despendeu tempo considerável da aula comentando como as organizações Globo havia planejado um golpe contra a democracia, e que, comandada por uma elite branca, era a única responsável pela crise do país.

Por derradeiro, reporta que na disciplina de história – cuja professora possuía clara posição ideológica de tipo marxista, o que, de *per si*, não há problema nenhum – foi-lhe cobrado um trabalho – a bibliografia indicada para a execução foi de um autor marxista, A Era dos Extremos, de Eric Hobsbawn – e Tiago escolheu o tema do socialismo real. Pois bem, durante a apresentação do trabalho, a professora, ao perceber o posicionamento ideológico do estudante, o interrompeu e o acusou de estar tentando manipular as informações para macular a imagem do socialismo. Como se não bastasse, o chamou de fascista e disse que seu “grupo” estaria tentando dar um golpe. Após o ocorrido, Tiago procurou a direção do estabelecimento de ensino, porém, não obteve êxito em resolver o problema. (Depoimento de Tiago Arenhart – 15/07/2016).

6º. Depoimento.

Rodrigo Pedroso relata que, nos idos de 2012, durante as aulas de Política e Economia que tinha na universidade, a professora designada para ministrar os conteúdos das respectivas disciplinas manifestava, com frequência, e sem fundamento nenhum, seu descontentamento com o Programa Universidade para Todos (Prouni), alegando que a suposta inclusão promovia a redução da qualidade do ensino, um “nivelamento por baixo”. Ademais, ocupava o tempo das aulas com odes ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e sua gestão à frente do governo federal. (Depoimento de Rodrigo Pedroso – 14/07/2016).

7º. Depoimento.

Ives Braghittoni, doutor em Direito e advogado, concede um relato de sua formação básica. Em meados da década de 70 cursou o ensino fundamental I (primário) em escola pública; a partir do ensino fundamental II (ginásio), foi matriculado num colégio de padres jesuítas. A orientação do colégio era completamente direcionada pelos cânones da Teologia da Libertação (junção da teologia com o marxismo). Dessa forma, todos os professores tinham de organizar suas aulas em função dos princípios marxistas. Interessante que até as aulas de matemática sofriam essa influência doutrinária. Exemplo: “Considerando-se um latifúndio improdutivo de x m² invadido pelo MST, quantas bravas famílias de sem-terra serão legitimamente contempladas...”. A imposição do discurso por meio da autoridade, o rigoroso filtro de bibliografias, a teoria marxista ensinada como verdade científica apoditicamente demonstrada, são algumas características do ensino a que foi submetido o Sr. Ives. Todos esses abusos cometidos na mais tenra infância. (Depoimento de Ives Braghittoni – 07/07/2016).

8º. Depoimento.

R.M.C., pedagoga, relata sua experiência na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ingressou no curso de pedagogia da instituição em 1984 e, imediatamente, já foi assediada. R.M.C. afirma que certa ocasião ouviu de um professor de sociologia: “você está impregnada destas doutrinas positivistas”. (Depoimento de R.M.C. – 10/09/2015).

9º. Depoimento.

Maria Beatriz Correa de Mello Altschuller relata que estudou em escola pública. Na época, seus professores eram majoritariamente de esquerda. No contexto das eleições de 1989, disse que foi inúmeras vezes a “aulas midiáticas na praça” e passeatas, nas quais a presença era considerada obrigatória. E, uma vez lançada a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) à Presidência da República, qualquer aluno que dissesse que não votaria neste candidato era prontamente hostilizado. (Depoimento de Maria Beatriz Correa de Mello Altschuller – 30/03/2017).

10º. Depoimento.

D.R. na ocasião de seu relato era estudante de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, situada na cidade de Duque de Caxias. O depoente disse que seu professor utilizava os espaços escolares para fazer discursos político-ideológicos, consubstanciados em slogans do tipo: “cotas é racismo”; “o PT dividiu o Brasil”; que gays não mereciam contrair matrimônio; que no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) só tem vagabundo (sic!). O professor ainda apoiava abertamente em sala de aula o ex-deputado Jair Bolsonaro. Quando D.R. tentou estabelecer um diálogo, foi chamado de esquerdista e indagado se fazia parte do programa bolsa família. Por fim, disse que uma professora fazia orações todas as vezes que entrava em sala de aula, bem como dizia que estavam tentando reverter os valores do povo brasileiro. (Depoimento de D.R. – 04/09/2016).

4.3. Casos públicos – I

Citemos alguns abusos que obtiveram repercussão na mídia e nas redes sociais atinentes à doutrinação em instituições de ensino.

1º. Caso.

O caso a ser comentado diz respeito a um episódio ocorrido em uma escola pública de Salvador/BA. O sítio do ESP divulgou um vídeo em que uma professora incita os alunos a tomar uma determinada posição política. No vídeo, a docente diz: “Escola pública que é consciente grita...” e os estudantes, em coro, completam: “Fora Temer”, em alusão ao ex-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB).

2º. Caso.

Outro vídeo disponibilizado pelo ESP retrata um professor em sala de aula externando sua posição político-ideológica aos alunos. Diz o docente, em síntese, que o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva é um perseguido político; que o PT foi a salvação do país; que o ex-juiz Sérgio Moro é um bandido, associado ao PSDB; que existem dois projetos de poder em disputa no Brasil: um capitaneado pelas

organizações Globo; o outro pelo PT. E o professor era adepto deste último; que os casos de corrupção veiculados pela imprensa envolvendo petistas e que deram causa à deflagração de processos criminais eram apenas cortina de fumaça para enganar “otários” (sic!).

3º. Caso.

Faz parte do acervo do ESP uma série de manifestações de professores nas redes sociais alusivas à instrumentalização que promovem em suas aulas. É indiscutível que a tomada de posição nessas tribunas é algo legítimo, posto que se encontra albergada pelo direito constitucional à liberdade de expressão. No entanto, o que mostraremos a seguir são confissões explícitas no sentido de que esses profissionais praticam doutrinação nos ambientes acadêmico-escolares e pretendem intensificá-la. Seleccionemos algumas:

“Como professora eu digo: Minha vingança a essa bancada de direita será dentro da Sala de Aula. Golpista não passará #NãoAoGolpe”.

Sempre me posicionei em sala de aula. Meus alunos, especialmente na EJA, souberam da minha posição política à esquerda (inclusive a este governo que ainda está aí). Contudo, a partir de amanhã, adotarei uma postura ainda mais radical. Sempre tive ressalvadas com relação a metáforas bélicas. Mas agora será diferente. A partir de amanhã, eu vou para guerra! E cada aula será uma batalha!

Proposta de encaminhamento...

Independente da área de que você seja, quando estiver dando aula, apresentando um projeto, dando um exemplo etc., se precisar de um nome fictício, use DILMA ROUSSEFF. Que tal?

Exemplos:

Física: uma pessoa chamada Dilma Rousseff está num carro a 30km/h...

Publicidade: uma cliente hipotética, Dilma Rousseff, vai até o balcão e...

Matemática: Dilma Rousseff tinha quatro maçãs...

De minha parte, vou fazer isso. E num gesto pequeno, mas de coração, vou dedicar meu disco a ela. Não consigo pensar em mais muitas tão importantes na história do Brasil quanto ela... A imprensa vai tentar apagar o nome dela. Não podemos deixar!

Um indivíduo compartilha sua aprovação (classificação) em um certame para professor com licenciatura em pedagogia. Na descrição da imagem, lê-se: “Mais uma conquista! Passei no concurso de Barbalha. Agora vou espalhar a educação Marxista por vias institucionais...”.

“Hoje, primeiro dia de aula, iniciando o semestre. Saudei a nova turma com 'primeiramente #ForaTemer”.

4º. Caso.

Vejamos o caso de um professor de história do colégio Santa Mônica Centro Educacional, no Rio de Janeiro/RJ. Em fevereiro de 2019 o docente escreveu na lousa, como frase motivacional, o seguinte: “Bolsonaro está com pneumonia”. Após a repercussão negativa, o professor pediu demissão do colégio. A instituição, por sua vez, emitiu uma nota de repúdio à conduta de seu ex-funcionário, dizendo que aquela postura não era condizente com a filosofia da unidade. A direção concluiu o comunicado ratificando que o colégio tem por função transmitir conteúdos educacionais e não servir como caixa de ressonância de opiniões privadas.

5º. Caso.

Em abril de 2019, um professor de geografia do colégio Poliedro, em São José dos Campos/SP, se manifestou em sala de aula a respeito do presidente da República eleito em 2018, Jair Messias Bolsonaro (Partido Social Liberal – PSL), tecendo críticas à sua gestão. Diz o docente: “Estamos vivendo um momento em que colocaram um imbecil lá que quer que preto, pobre, mulher, gay e transexual, o que for, se ferre”. A fala foi captada por uma aluna que realizava gravação da aula e, após o ocorrido, divulgou o vídeo nas redes sociais. Após a repercussão negativa, o professor, que não foi identificado, foi demitido. Em nota, o colégio disse que possui regras claras e orienta seus professores a não emitir quaisquer posicionamentos político-partidários e ideológicos que possam se confundir com os conteúdos por eles ministrados. Reiterou que a escola tem de ser um local onde exista pluralidade de ideias e que os alunos são encarregados de formar suas próprias opiniões. De mais a mais, disse que a aluna que utilizou indevidamente o celular em sala de aula e gravou o professor sem autorização seria punida.

6º. Caso.

Ressalte-se o caso do professor Jefte Nascimento, que foi objeto de matéria da Folha de São Paulo (08/09/2014). Nascimento era professor de português e inglês, e durante os protestos de 2013, saía às ruas devidamente trajado pronto para o “front”. Figura popular em todas as manifestações, em 24 de julho foi apontado pela Polícia Civil como autor de protestos violentos e depredador de uma agência bancária. Instaurada a investigação, Nascimento também foi indiciado pelo crime de associação criminosa. Permaneceu recluso por 8 dias e a juíza do feito, analisando as circunstâncias do caso concreto, lhe impôs a obrigação de não participar de manifestações até o deslinde do processo. Pois bem. Em matéria da Folha, Nascimento disse que após o ocorrido se dedicava à família e fazia “ativismo dentro de classe”. E continua: “Dar aulas também é uma maneira de estar nas ruas, de se manifestar”. No final do texto, contudo, assevera que nunca incentivou seus alunos a ir em protestos, nem misturava as coisas. Disse que não era vândalo, nem agressivo.

7º. Caso.

É sabido que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984, possui uma vertente educativa. Conforme sítio oficial, o Movimento controla milhares de escolas públicas por todo o Brasil. Frise-se: o objetivo desta abordagem não é, evidentemente, tecer uma crítica gratuita, mas constatar como se dá a politização da educação de milhares de crianças e adolescentes por intermédio dessa organização. Em artigo intitulado Educar, sorrir e lutar (LIMA, 2019), verifica-se a estratégia empregada pelo movimento social, ou seja, a educação é entendida como um processo indissociável da luta de classes. A educadora popular e militante Sem Terra do Estado do Ceará, Maria de Jesus, assevera que “Esse processo de participação na luta social, na luta de classe, é um processo que educa. E a educação do campo vem para reafirmar a permanência dos sujeitos no campo, com dignidade, com projeto de campo, contrapondo ao projeto do capital”. E completa:

nesse contexto, a educação do campo é uma educação emancipatória. É uma educação que forma os sujeitos do campo e que valoriza o campo nas dimensões culturais, nas suas lutas, nas suas memórias. A educação do campo é uma educação em movimento. É uma educação em luta permanente

Portanto, o processo de formação da criança e do adolescente é interpretado como uma “práxis”. Desse modo, a educação assume uma dimensão coletiva e aglutinadora das massas no campo, permitindo aos educandos a tomada de consciência do seu papel enquanto ser humano integrante de um “movimento de transformação social”.

A militante do setor de educação em Pernambuco, Rubneuz de Souza, declara que:

Nós tomamos a educação como um processo de formação humana e, além da educação popular, **a gente está fundamentado na pedagogia socialista**, que coloca a educação como uma combinação da educação e da instrução, onde a vida, o trabalho, a luta, fazem parte da construção do que a gente chama de conhecimento. (g.n.).

Em outro artigo publicado no sítio oficial do MST, intitulado Uma educação que forma, organiza e emancipa (LIMA, 2019), que versa sobre um dos primeiros empreendimentos educacionais no campo, concretizando-se no acampamento em Encruzilhada Natalino, no ano de 1981, podemos compreender o método adotado com as crianças naquela época. Izabel Grein, militante histórica do Movimento, diz que eram realizadas conversas, brincadeiras. “Foi brincando e conversando com as crianças que a gente falava da luta pela terra e explicava porque os pais deles eram acampados”. E que:

eles aprendiam muito bem, inclusive todos os cantos da luta. Eu lembro de um livro do Encruzilhada Natalino e, nele, o Frei Sérgio fala que quando ele chegou lá, tinha uma criança muito distraída cantando a música ‘A classe roceira e a classe operária’.

Entre os dias 15 a 23 de julho de 2019, ocorreu a 1ª Escola de Férias da Juventude Sem Terra da região Sul do Brasil, arregimentando mais de 70 educandos no Espaço Marielle Vive de Formação e Cultura, que fazia parte da “Vigília Lula Livre”, em Curitiba/PR. Os jovens vieram de 13 escolas administradas pelo MST. Durante o curso, foram submetidos a um intenso processo de formação política à luz da “metodologia popular”. O objetivo foi promover um engajamento da juventude nas lutas sociais, bem como um ato em defesa da educação pública.

Juliana Cristina de Mello, pertencente à direção do Coletivo Juventude do MST e Coordenação Político Pedagógica (CPP), afirmou:

Nesse espaço a gente tem contato com diversos sujeitos, de outras organizações, e a gente consegue manter viva a mística junto à classe trabalhadora, o sentimento de indignação, e cultivar o valor da solidariedade que é tão importante nesse contexto de prisão política do presidente Lula.

4.4. Casos públicos – II

É fácil aferir que esse ambiente de doutrinação sistêmica, invariavelmente, culminaria na realização de eventos de caráter político, partidário, ideológico, etc. em instituições de ensino públicas e privadas de todo o país. Às vezes não ocorrem nas dependências destas últimas, mas em razão da “atividade educacional” ali desenvolvida. No entanto, para além da possibilidade de configurar eventual ato ilícito – sobretudo se tais eventos ocorrem em espaços públicos, *i.e.*, regidos pelos princípios da Administração Pública, os quais se encontram insculpidos no *caput* do artigo 37 da Carta Magna de 1988, destacando-se a legalidade, impessoalidade e moralidade –, a simples implementação de certas abordagens contraria os objetivos da educação, da Ciência. Em outras palavras, as universidades, escolas, faculdades e institutos de ensino brasileiros de há muito se transformaram em sedes de verdadeiros palanques políticos, de cerimônias que estão direta ou indiretamente a serviço da ideologia (CARVALHO, 2016).

Isto posto, analisemos alguns casos concretos.

8º. Caso.

No ano de 2013, em face da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, Minas Gerais) foi ajuizada ação popular (v. processo n. 0035410-58.2013.4.01.3700, cujo trâmite se deu perante a 5ª Vara Federal de São Luís/MA) para questionar a existência do Centro de Difusão do Comunismo (CDC), criado a partir de ato administrativo editado pela Universidade. O autor da ação apontou na exordial que tal postura implicaria em afetação indevida do erário e violação aos princípios jurídico-constitucionais da Administração Pública, quais sejam, moralidade e

legalidade. Presentes os requisitos da cautelaridade, foi concedida liminarmente tutela provisória a fim de suspender o ato lesivo objeto de questionamento.

A instituição alegou em sua defesa que a razão de ser do Centro residiria no interesse acadêmico e, sobretudo, estaria contemplada na garantia da autonomia universitária.

O juiz de primeiro grau, no entanto, ao proferir a sentença, julgou procedentes os pedidos formulados pelo Requerente. Entendeu o eminente magistrado que o ato de criação do CDC importou em ofensa à moralidade administrativa. Conforme colacionado em sua decisão, citando parecer do Ministério Público Federal (MPF), referida iniciativa possibilitaria:

ilícitas atividades político-partidárias realizadas às custas de recursos públicos destinados à educação, com a participação de servidores públicos (docentes da Universidade) e utilização da estrutura da instituição de ensino (UFOP), além do oferecimento de “bolsas” para os discentes participantes, conforme admitido pela própria Universidade Federal (fl.139) (p. 03).

O julgador pondera ainda que a Constituição do Brasil preconizou um sistema pluralista, baseado na convivência harmônica de vários ideais e agremiações partidárias. De outra sorte, o Constituinte Originário (e Derivado, *v.g.*, com a edição de leis infraconstitucionais regulamentadoras de questões específicas) impôs aos órgãos do Estado uma série de regramentos que impedem seus representantes de “tomar partido” em nome do órgão representado, sob pena de responsabilidade. Logo, o CDC, na qualidade de ramificação de uma entidade pública, ao fazer clara opção pelo comunismo, estaria em conflito com os postulados constitucionais e legais.

Prossegue a sentença:

Não se trata de um programa voltado precipuamente para estudos da teoria marxista no âmbito das ciências sociais, mas de um programa com evidente opção político-partidária – que exalta a militância política anticapitalista – sustentado com recursos públicos e, sob esse enfoque, capaz de afetar a igualdade de oportunidades entre partidos nos pleitos eleitorais. Esta prática, a par de contrastar com o princípio da moralidade administrativa, conforme será explicitado mais adiante, agride o princípio da legalidade, pois a legislação eleitoral veda expressamente a utilização de bens públicos para a promoção de partidos políticos. [...]. (p. 05-06).

O processo está em grau de recurso.

9º. Caso.

Como se não bastasse, no ano de 2014, a programação da semana de recepção dos calouros da UFOP contou com um evento intitulado “Oficina de Siririca”, promovida pelo centro acadêmico de serviço social, como forma de boas-vindas aos ingressantes. Ressalte-se que a oficina compunha o cronograma “Calourada Vermelha”. As discussões envolvendo masturbação feminina ocorreram no dia 17 de setembro, no auditório ICSA (Instituto de Ciências Sociais Aplicadas), campus situado no município de Mariana. A programação também contou com debates acerca do feminismo, raça e gênero, além do slogan “meu corpo e minhas regras”.

10º. Caso.

Na segunda quinzena do mês de julho de 2019, a Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB, através da Coordenadoria de Promoção à Cidadania LGBT e Igualdade Racial, divulgou a realização de oficina versando sobre Sexualidade e Igualdade Racial, direcionada a cerca de 60 jovens dos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Neste ano, a atividade foi programada para ocorrer na Escola Municipal Pedro Vaz de Camões, no bairro Mangabeira.

Roberto Maia, coordenador Municipal de Promoção e Cidadania LGBT, aduziu que o projeto de oficinas temáticas itinerantes em escolas da rede municipal é realizado há 5 anos. E completa: “Percebemos a importância de diminuir o preconceito e a violência de gênero, LGBTfobia, racismo e intolerância religiosa, realizando oficinas de conscientização aos jovens das escolas da rede de ensino municipal de João Pessoa”.

Na mesma data, foi propalada a concretização de outra oficina (sobre Privilégios e Desigualdades) na Escola Municipal Rui Carneiro, em Mandacaru. A iniciativa deriva de parceria firmada com o Projeto Resistir, pertencente ao Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

11º. Caso.

O Centro de Ensino Gisno, situado em Brasília/DF, está entre umas das seis entidades que foram selecionadas para ser administrada através de gestão compartilhada do Governo do Distrito Federal com a Polícia Militar. Em 29/07/2019, logo após o recesso, o diretor da instituição foi acusado de permitir reunião de membros do Sindicato dos Professores do DF. com estudantes durante o período das aulas.

Segundo apurado, o organismo sindical se posiciona contra a proposta de mudança administrativa, já implementada em quatro colégios.

Também foram entregues panfletos aos alunos, com os seguintes dizeres:

Militarização das escolas públicas do DF.
“Corregedoria vai investigar agressão de PM contra estudante de escola militarizada no DF”.
É essa a escola que você quer: sistema ameaçador, opressivo e antidemocrático?

O diretor do Centro, crítico da novel administração, disse que não ocorreram irregularidades na ação do dia 29/07. “Não foi feito nada fora da lei. O Sinpro esteve aqui para passar seu posicionamento aos alunos. Também pediremos à UNE [União Nacional dos Estudantes] que venha falar com os estudantes”, asseverou. Por fim, se manifestou favorável que pessoas que são adeptas da nova sistemática compareçam e exponham suas razões.

No entanto, há um vídeo divulgado nas redes sociais que mostra dois sindicalistas, de forma impositiva, discursando para uma plateia composta por adolescentes, na tentativa de convencê-los dos males da militarização do ensino, de uma escola “sem pensamento crítico”, etc.

A implantação da gestão compartilhada depende de aprovação dos alunos, pais e servidores do Centro.

12º. Caso.

No dia 19/08/2019, ocorreu um ato público denominado “Moro Mente”, engendrado pela Associação Brasileira de Juristas pela Democracia (ABJD), na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (USP). O encontro, que reuniu centenas de pessoas, aconteceu no dia em que o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva completou 500 dias de clausura.

O objetivo do ato foi exigir investigação das supostas ilegalidades cometidas por membros da Operação Lava Jato, uma vez que foram divulgadas mensagens de autoria não comprovada atribuídas ao então juiz Sérgio Moro e aos procuradores do Ministério Público Federal.

Algumas personalidades marcaram presença no evento, como o ex-candidato à presidência da República no pleito de 2018, Fernando Haddad (PT), e a atual presidente do PT, Gleisi Hoffmann.

5. O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

5.1. Considerações iniciais

Traçado o diagnóstico do problema – partindo de suas raízes históricas mais remotas –, apresentado o estado atual da educação brasileira, é hora de analisarmos o que se tem feito hodiernamente para curar – ou ao menos reduzir a níveis toleráveis – o flagrante desvio de finalidade existente nesta que é a área mais decisiva para o sucesso ou fracasso de um país. É evidente que as mazelas da educação nacional não se resumem ao fato de que determinado professor possa eventualmente se aproveitar do espaço de sua aula, do prestígio ínsito à figura magisterial, da plateia cativa dos alunos para beneficiar uma ideologia, por exemplo. Há várias questões que precisam ser debatidas com seriedade tais como propostas educacionais, alocação de recursos, técnicas pedagógicas, investimento em tecnologia, etc.

Contudo, para que se discuta, *v.g.*, alocação de recursos (eleição de prioridades), é imperioso que a finalidade da educação esteja bem delineada. Assim sendo, pressupõe-se que o seu desenvolvimento deve ocorrer em um ambiente de plena liberdade investigativa, desde a base até os graus superiores, buscando lapidar o que há de melhor no indivíduo enquanto ser dotado de dignidade. Repise-se: educação deriva do latim, *educe*, que significa fazer sair.

Ora, como podemos cultivar uma prática educacional saudável se o seu fim está eivado de interesses alheios à Ciência? E, considerando tudo o que já foi exposto, não há como negar que o ensino em nosso país é sistematicamente contaminado por preconceitos ideológicos (explícitos e implícitos).

5.2. A gênese do Movimento Escola sem Partido

O movimento Escola sem Partido (ESP) nasceu através de iniciativa do Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. Tudo começou quando, em uma tarde de setembro de 2003, sua filha retornou do colégio contando-lhe que o professor de história havia feito uma comparação entre Che Guevara (um dos líderes da Revolução Cubana de 1959) e São Francisco de Assis (santo da Igreja Católica), buscando demonstrar que certas pessoas deixaram tudo em prol de um

ideal. O primeiro, abriu mão do que possuía em nome de uma ideologia política; o segundo, em razão de uma ideologia religiosa. Esta abordagem tendenciosa não havia sido a primeira proferida por aquele professor. Pois bem, a partir dessa experiência pessoal, Nagib resolveu redigir uma carta aberta endereçada ao docente. Ato contínuo, imprimiu 300 cópias e as distribuiu no estacionamento do colégio da filha. No entanto, a empreitada não foi bem-sucedida: a direção do estabelecimento lhe chamou e disse ter havido um equívoco quanto ao ocorrido; recebeu mensagens de outros estudantes com xingamentos; foi promovida uma passeata em apoio ao professor e, por fim, não contou com o apoio de nenhum pai/mãe.

Com efeito, premido da necessidade de tomar alguma providência para impedir a proliferação de práticas ilícitas como a citada – já àquela época algo corriqueiro em várias instituições de ensino do Brasil –, decide formar, em 2004, uma associação vocacionada a demandar a higidez no ensino, a coibir o abuso do direito de ensinar. Como destaca Nagib, em parecer sobre a constitucionalidade dos anteprojetos de lei estadual e municipal do Movimento Escola sem Partido:

O Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004 como reação a duas práticas ilegais que se disseminaram por todo o sistema educacional: de um lado, a doutrinação e a propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades; de outro, a usurpação – pelas escolas e pelos professores – do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos. (p. 01, § 2).

Havia, entretanto, uma grande dificuldade em atestar a prática da doutrinação – posto que a maioria dos educadores e pessoas relacionadas à área da educação se recusavam peremptoriamente em admitir sua ocorrência. Daí que, inspirados em uma iniciativa estadunidense de pais e alunos movidos por igual desassossego (NoIndoctrination.org), resolvem criar o sítio EscolasemPartido.org, “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”, com o propósito de divulgar uma série de elementos informativos (v.g., depoimentos de alunos) comprobatórios desses comportamentos ilegais.

O ESP, assim, se divide em duas vertentes distintas, porém complementares: uma pautada em conformidade com o Projeto Escola sem Partido; a outra se constitui de “uma associação informal de pais, alunos e conselheiros

preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Sobre a razão de ser do Movimento, esclarece Nagib no mesmo parecer:

[...] a atividade docente é limitada, de um lado, pelos direitos dos estudantes e seus pais; e, de outro, pelo direito de todos os brasileiros a que a máquina do Estado não seja colocada a serviço desse ou daquele governo, partido, ideologia ou religião. No dia a dia da sala de aula, são esses limites que definem o espaço reservado ao exercício da liberdade de ensinar por parte do professor. E é contra o abuso dessa liberdade que se insurge o Movimento Escola sem Partido. (p. 03, § 17).

Convém esclarecer que o nome “Escola sem Partido” traduz a ideia de imparcialidade que o Movimento proclama que deve existir em sala de aula. O termo “partido”, nesta linha, tem de ser tomado em sentido *lato*, designando desde política partidária *stricto sensu* até o conceito gramsciano correspondente – ente coletivo protagonista da luta de classe.

5.3. Meios de ação

Conforme já alertado, o Movimento contempla uma iniciativa que luta pela aprovação do Programa Escola sem Partido, baseando-se em anteprojetos de lei e decreto pertinentes a cada esfera federativa, que veiculam suas propostas.

Há vários projetos de lei que se encontram em tramitação nas casas legislativas estaduais e municipais pelo país, todos inspirados na matriz desenvolvida pelo Movimento Escola sem Partido. No âmbito estadual, temos: Rio de Janeiro; Goiás; São Paulo; Espírito Santo; Ceará; Distrito Federal; Rio Grande do Sul; e Alagoas. No plano municipal, temos: São Paulo/SP; Rio de Janeiro/RJ; Curitiba/PR; Palmas/TO; Joinville/SC; Santa Cruz do Monte Castelo/PR; Toledo/PR; Vitória da Conquista/BA; Cachoeiro do Itapemirim/ES; e Foz do Iguaçu/PR. Não se pode olvidar que existem projetos em trâmite no Congresso Nacional a respeito da matéria.

Por razões de abrangência e representatividade, comentaremos a proposta mais recente que foi protocolada na Câmara dos Deputados no início da legislatura 2019-2022. De autoria da Deputada Federal Bia Kicis (PSL/DF) e outros, o Projeto de Lei n. 246/2019 foi apresentado em 04 de fevereiro de 2019, instituindo o Programa Escola sem Partido nos sistemas de ensino da União, dos Estados, do

Distrito Federal e dos Municípios. Deve ser mencionado que essa proposição legislativa está apensada ao PL n. 867/2015, de autoria do ex-Deputado Federal Izalci Ferreira (PSDB/DF), pioneiro na instituição do Escola sem Partido, que foi desarquivado no início da atual legislatura. Por sua vez, encontra-se apensado ao PL n. 7180/2014, de autoria do ex-Deputado Federal Erivelton Santana (Partido Social Cristão – PSC/BA), também desarquivado recentemente, que se destina à alteração do artigo 3º da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), atribuindo redação conforme à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH). Em síntese, o PL n. 246/2019 segue o rito ordinário estabelecido pelo Regimento Interno.

Antes de analisarmos os artigos específicos, é preciso enfatizar que o Projeto não inova o Direito; sua finalidade é apenas e tão somente cientificar os estudantes dos direitos que já lhes são assegurados pela legislação pátria. Trata-se, então, de uma proposta de estrita cidadania.

Examinemos o seu teor.

Projeto de Lei n. 246/2019.

Institui o “Programa Escola sem Partido”.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso 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, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.**

O artigo inaugural institui o “Programa Escola sem Partido” com lastro nos seguintes dispositivos constitucionais: artigo 23, inciso I, que trata da competência comum entre os entes da Federação para “zelar pela guarda da Constituição, das leis e das instituições democráticas e conservar o patrimônio público”; artigo 24, inciso XV e § 1º, que versa sobre a competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para editar normas de proteção à infância e à juventude, sendo que à União caberá estabelecer as diretrizes gerais; e artigo 227, que coloca como dever dos pais, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e à juventude uma série de direitos, dentre os quais destaca-se: educação, dignidade, convivência familiar, além de não serem submetidos a quaisquer tipos de negligência, discriminação e exploração. O Programa constará dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observando-se os princípios elencados nos incisos I a IX, todos decorrentes de nossa Bíblia Política da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e do corpo legislativo remanescente.

O primeiro desses princípios é a dignidade da pessoa humana. Trata-se de um princípio caro ao ordenamento jurídico brasileiro, tanto que o Constituinte Originário o catalogou como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (artigo 1º, inciso III). Nos dizeres de Alexandre de Moraes, em sua obra Direito Constitucional:

A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humanos (2003, p. 41).

O segundo princípio diz respeito à neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Em primeiro lugar, a Constituição Federal atribuiu como um de seus fundamentos o pluralismo político (artigo 1º, inciso V). O próprio artigo 5º, *caput*, implicitamente faz referência à noção de que o Poder Público não pode ter reservas políticas, ideológicas e religiosas, na medida em que deve tratar todos com isonomia, não fazendo distinção de qualquer natureza. O artigo 19, inciso I é

explícito ao indicar a laicidade do Estado, de tal sorte que impede os entes da Federação de estabelecer cultos religiosos e igrejas, subvencioná-los, ou, ao contrário, embaraçar-lhes o funcionamento. Também podemos citar como um desdobramento dessa ideia de neutralidade o quanto disposto no artigo 34, inciso VII, alínea “a”, que trata de uma das hipóteses autorizadoras da intervenção federal (princípio constitucional sensível). Diz o dispositivo do Texto Magno que a União não intervirá nos Estados, salvo para assegurar a observância da forma republicana de Estado, sistema representativo e regime democrático. Por fim, o artigo 37, *caput* com o rol de princípios da Administração Pública (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência).

O terceiro princípio é o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Diz respeito a um dos critérios norteadores do modelo de ensino preconizado pela Carta Magna (artigo 206, inciso III). Na academia, portanto, deve imperar a liberdade de discussão, a multiplicidade de ideias e concepções teóricas, observados os limites da respectiva área do conhecimento e demais limitações impostas pelo ordenamento jurídico.

O quarto princípio é o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Sua previsão constitucional está no artigo 206, inciso II.

Sobre este princípio, é importante fixarmos uma premissa: liberdade de aprender e de ensinar não se confundem com liberdade de expressão (concepção ampla).

Liberdade de expressão, em breves palavras, consiste na possibilidade de toda pessoa manifestar seu pensamento sobre qualquer assunto, desde que não se acoberte sob o manto do anonimato. Apesar de se tratar de um direito fundamental (artigo 5º, inciso IV), sabemos que não é absoluto. A mesma Constituição que o assegura a toda pessoa, também confere ao eventual ofendido com a exteriorização do pensamento “direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem” (artigo 5º, inciso V). Nessa ordem de ideias, deve-se buscar a convivência harmônica dos direitos e garantias fundamentais, efetivando, no caso concreto, o direito de maior valor. Aplica-se aqui o critério da cedência recíproca.

Liberdade de ensinar (ou liberdade de cátedra), por sua vez, está relacionada com a faculdade que assiste ao docente de escolher os métodos

didático-pedagógicos que melhor lhe aprouverem para ministrar os conteúdos estipulados no currículo afeto à sua disciplina. Portanto, o que a Constituição garante ao professor em sala de aula é essa liberdade (artigo 206, inciso II). De outra sorte, como todo indivíduo, em suas relações extraclasse, é beneficiário da liberdade de expressão. Contudo, em sala de aula, esta última não deve subsistir. Se assim não fosse, todo docente seria livre para deixar de lado os conteúdos programáticos para discutir sobre futebol, cinema, música, ideologia, enfim, qualquer coisa – pois isto é a liberdade de expressão. A simples existência de um programa a ser seguido indica que o professor não desfruta dessa liberdade no exercício da função. A outra garantia albergada pela *Lex Fundamentalis* concerne à liberdade de aprender. Significa que o estudante deve ter acesso aos dados científicos e academicamente relevantes hígidos, *i.e.*, sem que haja distorção, manipulação. Reflete ainda um importante consectário lógico do direito à liberdade de consciência (Constituição Federal, artigo 5º, inciso VI). Como adverte Nagib em artigo nominado Liberdade de ensinar não se confunde com a liberdade de expressão:

Em sala de aula, o professor se dirige a uma *audiência cativa*. A presença dos alunos em sala de aula é obrigatória por força de lei. Os alunos são *obrigados* a escutar o discurso do professor — e a escutar com atenção, pois poderão ser cobrados a respeito. Por isso, reconhecer ao professor o direito à liberdade de expressão dentro da sala de aula equivale a reconhecer-lhe o direito de obrigar seus alunos a ouvi-lo falar e opinar sobre qualquer assunto. De novo, não é preciso ser um luminar do Direito para concluir que, se isso fosse possível, a liberdade de consciência e de crença dos alunos seria letra morta. Nada poderia impedir um professor católico ou evangélico de usar suas aulas para catequizar os alunos ou um professor marxista de tentar convencê-los de que a religião é o ópio do povo.

Na mesma linha de raciocínio é a Exposição de Motivos (n. 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 ideológica; nem, finalmente, o direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de religião e de moral.

Por derradeiro, os estudantes, em sala de aula, também não gozam de liberdade de expressão. Caso contrário, teríamos a teratológica situação do aluno que se dispersa do conteúdo ministrado e insiste em discutir questões alheias ao currículo (v.g., esportes em geral, relacionamentos, cinema), frustrando, *ipso facto*, os objetivos do ensino.

O quinto princípio é o da liberdade de consciência e de crença. Previsto no artigo 5º, incisos VI, VII e VIII da Lei Maior. Nas precisas lições de André Ramos Tavares, em Curso de Direito Constitucional:

A assim denominada liberdade religiosa, enquanto direito fundamental, há de incluir a liberdade: i) de opção em valores transcendentais (ou não); ii) de crença nesse sistema de valores; iii) de seguir dogmas baseados na fé e não na racionalidade estrita; iv) da liturgia (cerimonial), o que pressupõe a dimensão coletiva da liberdade; v) do culto propriamente dito, o que inclui um aspecto individual; vi) dos locais de prática do culto; **vii) de não ser o indivíduo inquirido pelo Estado sobre suas convicções; viii) de não ser o indivíduo prejudicado, de qualquer forma, nas suas relações com o Estado, em virtude de sua crença declarada.**

Quanto a esse conjunto de liberdades, do ponto de vista da teoria dos direitos fundamentais, **devem ser classificados como direitos “negativos”, a exigir a devida atenção e contenção por parte do Poder Público. São os denominados direitos de primeira dimensão, especificados e alinhados à liberdade maior de consciência.** g.n. (2012, p. 636).

O sexto princípio compreende o direito à intimidade. Sua previsão constitucional encontra-se no artigo 5º, inciso X. Deve ser entendido como a esfera mais particular da privacidade. Ou seja, tal seara da vida humana está resguardada de quaisquer violações, garantindo a Constituição o direito a indenização em decorrência de eventuais abusos. Neste ponto, a intimidade pode ser associada com o direito dos estudantes – juntamente com seus familiares – de formar sua própria moral, estilo de vida, sem a ingerência compulsória das instituições de ensino.

O sétimo princípio é o da proteção integral da criança e do adolescente. Está previsto no artigo 227, *caput* da Constituição Federal, bem como nos artigos 3º, 4º e 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Cuida-se de um critério norteador de todas as condutas dos pais, membros da sociedade e do próprio Estado, no sentido de propiciar à juventude um ambiente favorável para o seu pleno desenvolvimento pessoal e social.

O oitavo princípio concerne ao direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania. Ora, a cidadania nada mais é do que a efetiva participação na vida política e social. Porém, para que essa participação ocorra, é imprescindível que o indivíduo tenha ciência dos seus direitos e deveres. De mais a mais, a cidadania vem estampada como um dos fundamentos da República (Constituição Federal, artigo 1º, inciso II).

O nono e último princípio contempla o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Também conhecido como Pacto de *San José da Costa Rica*, este importante documento internacional foi integrado ao nosso ordenamento por intermédio do Decreto n. 678/1992. E, de acordo com a atual jurisprudência do Supremo Tribunal Federal (STF), formada nas diversas vezes em que foi provocado a se manifestar sobre a hierarquia normativa dos tratados, a CADH possui natureza jurídica supralegal, estando abaixo apenas da Carta Magna (v. HC n. 95.967-9/MS, Rel. Min. Ellen Gracie, 2ª T. j. 11/11/2008).

Pois bem. A Convenção determina em seu artigo 12, item 4 o seguinte: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Logo, este princípio apenas repete a norma constante de um tratado internacional de direitos humanos com força supralegal.

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.

Se os pais têm direito a que seus filhos recebam a formação moral e religiosa que esteja de acordo com suas próprias convicções (CADH, artigo 12, 4), é evidente que o Poder Público não poderá se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos. Podem ser trazidos à baila como fundamento aqueles mesmos artigos do Texto Maior já comentados: 1º, III; 5º, VI e X; 206, II e III. Além destes, os artigos 15 e 17 do ECA também regulamentam uma série de direitos inerentes à criança e ao adolescente. Sobre o assunto, como bem observa Nagib em seu parecer sobre a constitucionalidade do Programa Escola sem Partido:

- O amadurecimento sexual é um processo vivenciado de formas muito diferentes de indivíduo para indivíduo. Não cabe ao Poder Público antecipar etapas, estabelecer padrões de comportamento, naturalizar ou estigmatizar atitudes no campo da sexualidade. Se o fizer, estará violando o princípio da dignidade da pessoa humana e o direito à intimidade dos alunos.
- Por outro lado, a sexualidade humana é objeto de regulação estrita por parte da religião e da moral, de modo que tanto as convicções morais dos alunos, como o direito assegurado aos pais pela CADH devem ser respeitados.
- A vedação ao dogmatismo e ao proselitismo no tratamento de qualquer temática, mas especialmente, na – abordagem das questões de gênero é decorrência direta do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender asseguradas pelo artigo 206 da CF. (p. 07).

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

Não raras vezes são utilizadas técnicas de manipulação psicológica com o fim de modificar o comportamento dos estudantes nas escolas, e, logrando êxito nesta empreitada, se chegar ao novo modelo de sociedade almejada por esse ou aquele engenheiro social. A respeito da matéria, remetemos o leitor à seção 3 deste trabalho.

A vedação imposta pelo artigo 3º apenas explicita uma decorrência natural da liberdade de consciência (Constituição Federal, artigo 5º, inciso VI) e da liberdade de aprender (Constituição Federal, artigo 206, inciso II).

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 de terceiros, dentro da sala de aula.**

O artigo 4º enumera os seis deveres do professor. Estes deveres têm de ser encarados como verdadeiros imperativos éticos aplicáveis a todos os níveis de ensino: do básico ao superior. Além disso, eles decorrem da nossa Bíblia Política, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e da legislação infraconstitucional pertinente. Nagib no parecer já citado indica que:

É apenas esse o objetivo do Programa Escola sem Partido: informar estudantes e professores sobre direitos e deveres que já existem. O projeto faz isso da forma menos invasiva e onerosa que se poderia imaginar: ele torna obrigatória a afixação nas salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz [...]. (p. 03, § 20)

O cartaz mencionado conterá os seis deveres de forma clara e compreensível para os estudantes, docentes e profissionais da educação em geral.

Examinemo-los.

O primeiro dever é o de que o professor, no exercício da função, não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. É sabido que em nosso país o ensino é obrigatório. A educação assume um predicado de direito subjetivo de toda pessoa, figurando como garantes ou garantidores desse direito o Estado, a família e, em última instância, toda a sociedade (Constituição Federal, artigos 205 e 208). Tornando essas previsões constitucionais efetivas, não se pode olvidar que, caso os pais deixem de providenciar aos filhos menores, sem justa causa, o acesso à instrução básica, incorrem em crime de abandono intelectual, previsto no artigo 246 do Código Penal. Logo, em sala de aula, os alunos constituem uma audiência cativa. Todavia, na qualidade de sujeitos de direitos, não se pode negar-lhes a liberdade de consciência e de crença. Arremata Nagib:

- Se a liberdade de consciência e de crença é inviolável, como diz a CF, o professor não pode se aproveitar da presença obrigatória dos alunos em sala de aula para submetê-los a uma pregação ideológica, religiosa, moral, política ou partidária.
- Em todo caso, o princípio da impessoalidade impede o agente de público de promover seus próprios interesses, preferências, simpatias ou antipatias no exercício da função. O artigo 117, V, da Lei 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, é regra tradicional do direito administrativo brasileiro, presente na legislação de muitos Estados e Municípios.

Conforme a Exposição de Motivos:

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. (n. 01).

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 se aproveitar da audiência cativa desses alunos, para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias. (n. 02).

Com efeito, a Constituição Federal, em seu artigo 37, *caput* estabelece como um dos princípios fundamentais da Administração Pública a impessoalidade. Pois bem. Qual o alcance desse princípio? Vejamos o escólio de Celso Antônio Bandeira de Mello, em Curso de Direito Administrativo:

Nele se traduz a ideia de que a Administração tem que tratar todos os administrados sem discriminações, benéficas ou detrimntosas. 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 [...]. (2013, p. 117).

O artigo 117, inciso V da Lei n. 8.112/90, no mesmo sentido, dispõe que é vedado ao servidor “promover manifestação de apreço ou despreço no recinto da repartição”.

Não destoia desse entendimento o sociólogo alemão, Max Weber, em seu opúsculo A Ciência com Vocação:

[...] Num auditório, deve o professor falar diante dos seus ouvintes, e estes guardar silêncio; os estudantes, em vista da sua progressão, estão obrigados a frequentar as aulas de um professor e nelas não é permitido fazer críticas. Considero, pois, uma irresponsabilidade que o docente aproveite esta circunstância para estampar nos ouvintes as suas próprias ideias políticas, em vez de se limitar a cumprir a sua tarefa: ser útil com os seus conhecimentos e com as suas experiências científica. [...]. (2005, p. 22).

O segundo dever anuncia que o professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. Está subentendido em tudo o que já expusemos. É mera repetição do princípio da isonomia (Constituição Federal, artigo 5º, *caput*, e inciso VI; e artigo 37, *caput*).

O terceiro dever prevê que o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. Extrai-se este dever dos seguintes dispositivos: Constituição Federal, artigo 5º, inciso VI; 37, *caput*; e 227, *caput*. ECA, artigo 5º.

A título ilustrativo, em 2008 o Instituto CNT/Sensus realizou uma pesquisa cujo resultado é assombroso: 78% dos professores da educação básica admitem que seus pronunciamentos em sala de aula são “politicamente engajados”; e cerca de 61% dos pais reconhecem como “normal” esse tipo de proselitismo. Foram ouvidas 3 000 pessoas de 24 estados brasileiros, entre pais, alunos e professores de escolas públicas e privadas. A pesquisa foi divulgada pela revista Veja.

Esclarece Nagib:

- A proibição da propaganda político-partidária em sala de aula é decorrência direta do princípio constitucional da impessoalidade e da liberdade de consciência e de crença dos alunos, uma vez que estes são obrigados a escutar o discurso dos professores.
- Por outro lado, valer-se o professor da autoridade que lhe é conferida pela função e do seu poder de influência sobre os alunos, para constrangê-los, direta ou indiretamente, a participar de manifestações, atos públicos e passeatas configura uma forma inequívoca de exploração da criança ou adolescente, ato incompatível com o princípio da proteção integral desses indivíduos (p. 08).

O quarto dever impõe que o professor, 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. Trata-se de aplicação do rigor científico. Ciência, grosso modo, é confrontação de hipóteses; é diálogo, não monólogo. A honestidade condiciona o docente a agir com imparcialidade em uma atividade tão nobre. Extraímos este dever do artigo 206, incisos II e III da Constituição Federal. Pondera Nagib:

- A liberdade de aprender e o pluralismo de ideias garantem ao estudante o direito de receber dos seus professores um panorama abrangente e, tanto quanto possível, justo (honesto, equilibrado, imparcial) das questões políticas, socioculturais e econômicas que lhe são apresentadas. O estudante tem direito a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado por seus professores. (p. 08).

Nagib, de forma complementar, em artigo intitulado Professor não tem direito de “fazer a cabeça” de aluno, descreve que:

Professor doutrinador é aquele que usa suas aulas para tentar transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo. Assim agindo, porém, o professor infringe o artigo 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.

Por fim, a prática da doutrinação ideológica configura uma afronta ao próprio regime democrático, já que ela instrumentaliza o sistema público de ensino e os estudantes com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores.

Weber, em *A Ciência como Vocação*, adverte:

[...] Mas a política também não incumbe ao professor. Sobretudo, e menos do que nunca, quando, do ponto de vista científico, se ocupa da política. A tomada de posição político-prática e a análise científica das estruturas e dos partidos políticos são duas coisas muito distintas. Se, numa assembleia popular, se fala de democracia, não se faz então nenhum segredo da posição pessoal: pois tomar partido de uma forma clara é aí o maldito dever e a obrigação. As palavras que nessa altura se utilizam não são instrumento de análise científica, mas de propaganda política em vista da tomada de posição dos outros. Não são relhas de arado para abrir o campo do pensamento contemplativo, mas espadas contra o inimigo: meios de luta. Em contrapartida, utilizar assim a palavra numa aula ou numa conferência seria um sacrilégio. Quando então se fala de “democracia”, haverá que apresentar as suas distintas formas, analisar o modo do seu funcionamento, indicar que consequências tem, para as condições de vida, cada uma delas, contrapô-las às formas não democráticas de ordenamento político e tentar que, na medida do possível, o ouvinte seja capaz de poder tomar posição a tal respeito, a partir dos seus postremos ideais. Mas o genuíno docente coibir-se-á de forçar, do alto da cátedra, a qualquer tomada de posição, quer de expressamente, quer por sugestão – pois esta seria, sem dúvida, a forma mais desleal, se é que se trata de “deixar falar os factos”. (2005, p. 21).

O quinto dever estabelece que o professor 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. É mera repetição do artigo 12, item IV da CADH, dos artigos 22, parágrafo único, e 70 do ECA. Nagib, mais à frente no parecer sobre a constitucionalidade do Programa Escola sem Partido, analisa os artigos 226, *caput* e 229 da Constituição Federal, o artigo 12, IV da CADH e o Protocolo Adicional, promulgado pelo Decreto n. 3.321/99. A conclusão é a seguinte:

Como já se observou, se a família desfruta de especial proteção do Estado, a lei não poderia deixar de reconhecer e assegurar aos pais o direito natural de dirigir a educação religiosa e moral dos seus filhos. Por outro lado, o dever dos pais de criar e educar os filhos menores implica necessariamente o direito de fazê-lo de acordo com suas próprias convicções religiosas e morais. Aplica-se, aqui, a teoria dos poderes implícitos: quem dá os fins há

de assegurar também os meios para que eles sejam alcançados. Ou seja: haveria uma patente inconstitucionalidade por omissão se o artigo 12, 4, da CADH, não existisse. (p. 20, § 70).

Com efeito, sem essa prerrogativa dos pais a família não sobreviveria. Se os pais ensinam aos seus filhos que “isso é pecado”, mas na escola eles aprendem com seus professores que “pecado não existe” – ou vice-versa –, qual a chance de os filhos respeitarem seus pais? E, se não os respeitam, qual a chance de haver alguma harmonia no seio da família? Argumenta-se que as crianças já sofrem influências das amizades, dos meios de comunicação, etc. Não há dúvida. Mas será desejável aumentar ainda mais as fontes de turbulência familiar? Em todo caso, as amizades e os meios de comunicação não são obrigatórios, mas a escola é. Por isso, só ela está em condições reais de disputar com os pais a autoridade religiosa e moral sobre seus filhos. (p. 21, § 71).

Professor, certamente, não é educador. Nesse sentido, é o escólio de Armindo Moreira, em sua obra que leva o mesmo nome:

Um aluno, até seus 15 anos, terá tido, no mínimo, 20 professores. Entre esses, é natural que surjam: religiosos e ateus; fanáticos, moderados e indiferentes para com Deus e para com a Pátria; preguiçosos e trabalhadores; competentes e incompetentes; castos, desregrados e homossexuais; sóbrios e viciados; disciplinados e revoltados. Será que um ser humano pode ser educado por uma turma tão contrastante e contraditória em hábitos e convicções? É evidente que não! [...] Se os professores quiserem influir na formação moral e cívica dos alunos, terão de o fazer com suas virtudes e com seus defeitos e na consciência do educando ficará um feixe de contradições, um caos. (2012, p. 08).

O último dever diz que o professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou de terceiros, dentro da sala de aula.

De maneira didática, Nagib, no mesmo parecer já mencionado, esquematiza os deveres do professor e os fundamentos constitucionais e convencional correspondentes:

- se a liberdade de consciência e de crença é inviolável (CF, art. 5º, VI), o Professor não pode se aproveitar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- se o direito à intimidade é inviolável (CF, art. 5º, X), o Poder Público não pode se imiscuir no processo de amadurecimento sexual dos alunos;
- se ninguém pode ser privado de direitos por motivo de crença religiosa ou convicção política ou filosófica (CF, art. 5º, VIII), o Professor não pode prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- se o ensino se baseia na liberdade de aprender e de ensinar e no pluralismo de ideias (CF, art. 206, II e III), o Poder Público não pode permitir

nenhuma forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero; e o Professor, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, deve apresentar 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;

- se todos são iguais perante a lei (CF, art. 5º, *caput*) e a impessoalidade é um dos princípios da administração pública (CF, art. 37, *caput*), o Professor não pode favorecer os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas; nem fazer propaganda político-partidária em sala de aula;

- se a criança, o adolescente e o jovem devem ser colocados a salvo de qualquer forma de exploração (CF, art. 227, *caput*), o Professor não pode incitar seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

- se a família tem especial proteção do Estado (CF, art. 226, *caput*), o Professor deve respeitar o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, como determina, de resto, o artigo 12, 4, da CADH. (p. 11-12, § 28).

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.

Este artigo reflete a única inovação trazida pelo Programa Escola sem Partido: tornar obrigatória a afixação de cartazes nas salas de aula e nas salas dos professores com os seis deveres comentados. O dispositivo impõe ainda que deverão atender aos padrões mínimos de 420 milímetros de largura por 594 milímetros de altura e fonte com tamanho compatível com estas dimensões. O parágrafo único estipula, por razões óbvias, que, em se tratando de instituições de educação infantil, os cartazes serão afixados exclusivamente nas salas dos professores.

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.

O artigo sexto insere-se no permissivo constitucional previsto no artigo 209, que faculta à iniciativa privada o fornecimento de serviços educacionais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta a existência de escolas particulares confessionais (artigo 20, inciso III). Desse modo, o que o presente dispositivo está a regular é uma manifestação da liberdade contratual. E mais: exige lisura por parte dos contratados acerca dos serviços de educação por eles prestados.

Via de regra, o Código de Defesa do Consumidor (CDC) rege essas relações privadas, admitindo aplicação subsidiária das normas do Código Civil. O legislador ao fixar, pois, a obrigatoriedade de os prestadores de serviços informar aos consumidores o real alcance dos conteúdos religiosos, ideológicos, etc. constantes do instrumento contratual e que serão trabalhados com os alunos, apenas materializa os princípios fundamentais do sistema de proteção ao consumidor, senão vejamos: CDC, artigo 4º (Política Nacional das Relações de Consumo); artigo 6º (Direitos Básicos do Consumidor); artigo 31 (oferta clara e precisa – princípio da informação); artigo 46 (Proteção Contratual); artigo 54, § 3º (Contrato de Adesão). Vê-se que não há inovação, mas mero esclarecimento de uma regra já prevista no ordenamento pátrio.

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, 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.

O artigo sétimo tem de ser interpretado com parcimônia. Ou seja, não devem ser incentivados expedientes persecutórios, buscando, através de recursos tecnológicos (celulares, gravadores, etc.), criminalizar de antemão a atividade docente. De fato, a gravação das aulas pode ser um instrumento muito útil ao estudante para reforçar os conteúdos transmitidos por seus professores. Como se não bastasse, permite aos pais e/ou responsáveis a aferição da qualidade dos serviços prestados pelas escolas (públicas, que são subvencionadas com os recursos dos pagadores de impostos, e particulares, custeadas através de contraprestação financeira decorrente de contrato).

Em outra senda, o ensino público não pode ser sigiloso, haja vista o princípio da publicidade que rege a Administração Pública, *i.e.*, a educação fornecida pelo Estado (Constituição Federal, artigo 37, *caput*). Mas não só isso: mesmo nas escolas particulares, não deve prevalecer a ideia de que professor possa se assenhorar do conhecimento por ele contraído, impedindo qualquer registro de suas aulas. Há interesses dos alunos e de seus pais em verificar periodicamente a qualidade e a higidez dos serviços prestados pelos estabelecimentos de ensino dos quais os professores são meros empregados.

A questão de fundo é a seguinte: e se, eventualmente, no bojo dessas gravações houver o registro de quaisquer abusos do direito de ensinar? Isto seria válido para a adoção das medidas legais cabíveis? Entendemos que, a princípio, tais elementos de informação podem ser instruídos em eventual processo judicial, possibilitando a formação da convicção do julgador da causa. Os fundamentos jurídicos para essa conclusão residem na vulnerabilidade absoluta dos educandos, e na considerável dificuldade em produzir provas dos atos ilícitos praticados por professores no interior dos espaços escolares. Impende destacar que raciocínios semelhantes já são utilizados em diversas áreas do Direito, a exemplo do Direito Trabalhista. O Judiciário laboral, o Pretório Excelso e a doutrina especializada de há muito têm aceito como prova lícita gravação clandestina – se é que no caso das escolas a gravação assumiria este adjetivo – produzida por uma das partes quando essa é única alternativa apta a comprovar irregularidades perpetrados no ambiente de trabalho, além de inexistir “causa legal de sigilo ou reserva” (PEREIRA, 2018, p. 625).

Em alguns entes federados, o uso de aparelhos celulares durante o período das aulas é proibido, a exemplo do Estado de São Paulo com a edição da Lei n. 12.730/2007 (a regra se direciona aos estabelecimentos públicos de ensino). Não obstante, no ano de 2017 foi sancionada a Lei n. 16.567/2017, que alterou a redação do artigo 1º da Lei n. 12.730/2007, acrescentando o permissivo do uso de aparelho celular desde que para finalidades pedagógicas.

Art. 8º É vedada aos grêmios estudantis a promoção de atividade político-partidária.

O presente dispositivo não veda a constituição, a divulgação por parte das organizações estudantis de seus trabalhos na defesa dos interesses da classe representada; tampouco proíbe a busca por novos adeptos. Se essa fosse a *mens legis* estar-se-ia violando a garantia da liberdade associativa plasmada no inciso XVII da Carta Magna. Ocorre que o artigo oitavo do Projeto apenas estabelece que aos grêmios estudantis será vedada a promoção de atividade com viés eminentemente político-partidário, alheio aos objetivos dos estudantes (desvio de finalidade). Sem dúvida, a abrangência desta norma proibitiva deverá ser sopesada com prudência a partir da análise do caso concreto.

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.**

O artigo nono se revela autoexplicativo. Determina que o disposto na Lei em comento será aplicado, no que couber, aos vários seguimentos que compõe o espectro da educação nacional, respeitando-se, conforme a ressalva contida no inciso VII *in fine*, a garantia da autonomia universitária (Constituição Federal, artigo 207).

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

A afixação dos cartazes nos moldes previstos pelo artigo 5º reveste-se de caráter cogente – ao menos para as instituições públicas. Em tempo: incumbirá aos estabelecimentos de ensino, através de seus representantes, zelar pelo efetivo cumprimento dos deveres ali consignados, bem como garantir que permaneçam íntegros e, deste modo, cumpram sua finalidade informativa. Assim, o artigo dez

anuncia que será enquadrado como ato de improbidade administrativa: I- o descumprimento do disposto no artigo 5º; e II- a remoção indevida ou a destruição total ou parcial dos cartazes ali referidos (pressupõe a afixação). Para que haja a configuração desses comportamentos classificados pelo Projeto como ímprobos, exige-se o preenchimento dos elementos constitutivos de todo e qualquer ato de improbidade (*ex vi* Constituição Federal, artigo 37, § 4º e Lei n. 8.429/92), quais sejam: sujeito ativo (agente público ou terceiro beneficiário a qualquer título); sujeito passivo (ente público assim definido em Lei); conduta ímproba (*in casu* que importe em violação aos princípios da Administração Pública); elemento subjetivo (dolo ou culpa).

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.

O artigo onze prevê que o Poder Público contará com um canal de comunicação vocacionado ao recebimento de reclamações atinentes ao descumprimento dos preceitos estabelecidos na Lei, assegurado o anonimato. Uma vez que o Projeto cuida da efetividade de vários direitos fundamentais, é compreensível a preocupação do legislador com a criação de um recurso como esse. No que pertine à disposição sobre o anonimato, a norma não é acoimada por inconstitucionalidade, pois, considerando as implicações negativas que podem resultar para quem noticia determinado fato – *v.g.*, um aluno –, tais como retaliações, perseguições, seria de todo inconveniente a exigência de identificação prévia, a exemplo do que acontece com o canal 180 sobre violência contra a mulher e o entendimento a ele dispensado. De outra sorte, revela-se imprescindível que a reclamação eventualmente encaminhada ao canal específico seja dotada de plausibilidade, trazendo em seu bojo elementos mínimos que permitam certificar com precisão a existência de alguma irregularidade.

O parágrafo único institui que as notícias de fato referidas no *caput* serão remetidas aos órgãos do Ministério Público incumbidos da defesa dos direitos da

criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. A ideia é justamente oportunizar que elementos de informação sobre práticas ilegais cheguem ao conhecimento das autoridades, e, portanto, sejam devidamente apuradas. Caberá, enfim, ao Ministério Público, privativamente, tomar as medidas cabíveis, posto que sua atribuição precípua é “a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Constituição Federal, artigo 127, *caput*).

Art. 12. Esta Lei entra em vigor 90 dias após a sua publicação.

É previsto um prazo de *vacatio legis* distinto da regra geral contida no artigo 1º, *caput* da Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro (LINDB), em atenção às adequações que deverão ser providenciadas.

5.4. Críticas ao Movimento Escola sem Partido

Certificado o teor do Projeto de Lei que implementa o Programa Escola sem Partido no âmbito da educação nacional, é conveniente abordar as principais críticas que são feitas ao Movimento como um todo.

Em primeiro lugar, consignemos algumas objeções no tocante à inconstitucionalidade formal do Programa, decorrentes da inobservância ao devido processo legislativo.

Em 26 de junho de 2016, a Defensoria Pública do Estado do Espírito Santo, através do Núcleo de Defesa dos Direitos Humanos (NUDEDH) e do Núcleo da Infância e Juventude, apresentou nota técnica sobre o Projeto de Lei n. 225/2017, de autoria do vereador Davi Esmael (PSB), que institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Vitória, o “Programa Escola sem Partido”.

Verifica-se um argumento concernente ao vício de iniciativa, que macularia os projetos de lei já apresentados, em particular o PL n. 225/2017. Ou seja, a propositura de leis da espécie não é de legitimação ampla, estando restrita aos chefes do Poder Executivo. Consoante dicção da Constituição do Estado do Espírito Santo, competirá ao Governador propor privativamente leis que disponham sobre “criação, estruturação e atribuições das Secretarias de Estado e órgãos do Poder Executivo” (artigo 63, inciso VI). A Carta Magna, por sua vez, contempla regramento

no sentido de que caberá ao Presidente da República, de maneira privativa, propor leis que versem sobre o regime jurídico dos servidores públicos da União e dos Territórios (artigo 61, § 1º, inciso II, alínea “c”). Apesar de o dispositivo citado fazer referência ao Chefe do Poder Executivo Federal, por força do princípio da simetria, esta regra de iniciativa deve ser aplicada às demais esferas federativas, de modo que se estende aos governadores e prefeitos. Não se pode olvidar que a *ratio* do preceito é justamente preservar a independência e harmonia entre os poderes. Como destaca a nota técnica, sobre a incompatibilidade da iniciativa com a disposição da Constituição local:

Ao estipular diretrizes para a política educacional do Município, exercendo direta interferência sobre o Plano Municipal de Educação, o Projeto de Lei nº 225/2017 inegavelmente impõe atribuições à Secretaria de Educação de Vitória. A leitura do art. 4º do citado projeto de lei deixa evidente a indevida ingerência sobre o órgão do executivo, uma vez que impõe às instituições de ensino da educação básica obrigações de afixação de cartazes. (p. 05).

Embora não seja o foco da nota técnica (mérito da proposta), levanta-se o argumento de que o Projeto se vale de termos vagos e genéricos:

Assim, pela vagueza de suas definições, podem oportunizar a violação dos princípios da impessoalidade, da liberdade de crença, da liberdade de expressão, e, sobretudo, da segurança jurídica, uma vez que o professor não poderá saber de antemão o que é ou não um tipo sancionatório. Assim, a lei desrespeita a imputação objetiva, que também é válida no chamado Direito Administrativo Sancionador. (p. 03).

Ainda segundo o documento, o Projeto, ao propugnar modificações legislativas no âmbito municipal, estaria ferindo a regra de competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal para legislar sobre educação, ressaltando que à primeira caberá proclamar normas gerais (Constituição Federal, artigo 24, inciso IX); alega-se, ainda, quanto à possibilidade de os Estados e Municípios inovarem juridicamente nos moldes estabelecidos (requintes de generalidades), haver clara usurpação de competência privativa da União para editar lei sobre diretrizes e bases da educação nacional (Constituição Federal, artigo 22, inciso XXIV). E mais: invade a competência de tal ente para legislar sobre direito civil, na medida em que cria um dever de natureza contratual às escolas confessionais (Constituição Federal, artigo 22, inciso I).

A seguir, consideremos algumas objeções acerca da inconstitucionalidade material do Programa, posto que atenta contra o conteúdo da Carta Política.

Em 21 de julho de 2016, o Ministério Público Federal (MPF), por intermédio da Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat, emitiu nota técnica endereçada ao Congresso Nacional com o fim de muni-lo de informações jurídicas para que bem discuta o PL n. 867/2015 e correlatos, que acrescenta, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Duprat conclui a nota da seguinte maneira:

O que se revela, portanto, no PL e no seu documento inspirador é o inconformismo com a vitória das diversas lutas emancipatórias no processo constituinte; com a formatação de uma sociedade que tem que estar aberta a múltiplas e diferentes visões de mundo; com o fato de a escola ser um lugar estratégico para a emancipação política e para o fim das ideologias sexistas – que condenam a mulher a uma posição naturalmente inferior, racistas – que representam os não brancos como os selvagens perpétuos, religiosas – que apresentam o mundo como a criação dos deuses, e de tantas outras que pretendem fulminar as versões contrastantes das verdades que pregam.

O PL subverte a atual ordem constitucional, por inúmeras razões: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares.

Enfim, e mais grave, o PL está na contramão dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, especialmente os de "construir uma sociedade livre, justa e solidária" e de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". (p. 02).

Questiona-se a índole enviesada, *i.e.*, autoritária do Movimento. Na ótica dos críticos, o ESP é uma organização de perfil ideológico alinhado com a direita. Seu objetivo principal é dominar o sistema de ensino, tornando-o subserviente aos interesses de um partido ou ideologia, não obstante o nome "sem Partido" e o discurso de imparcialidade. Um dos instrumentos para se chegar a esse fim é precisamente a aprovação do Projeto Escola sem Partido, e, mediante sua implementação, impedir a pluralidade de ideias no universo acadêmico, a liberdade de expressão dos professores e alunos, além de fomentar a criminalização da atividade docente. Por isso, a proposta é designada entre os detratores como "Lei da

Mordaça”, em alusão à censura que se está a promover. É adepto desse entendimento Gaudêncio Frigotto, professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em artigo denominado “Escola sem partido”: imposição da mordaça aos educadores, assevera:

Ao por entre aspas a denominação de “Escola sem Partido” quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido, portanto que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia liberal, mesmo que nos seus marcos limitados e mais formais que reais. Um partido que dissemina o ódio, a intolerância e, no limite, conduz à eliminação do diferente.

Outra objeção formulada ao Movimento diz respeito ao enquadramento que é conferido aos alunos. Para esta corrente, os estudantes não constituiriam tanto uma audiência cativa, assumindo inelutavelmente sua passividade diante dos professores. Ademais, a escola deveria ser protagonista e discutir, problematizar as crenças familiares, o que é repellido pelo ESP. Fernando de Araújo Penna, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História Social da FFP da UERJ, em artigo intitulado Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora, componente da obra coletiva *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*, sustenta que:

O programa Escola sem Partido não só representa os alunos como figuras absolutamente passivas, a proposta apresenta-se como uma política de escolarização que reduziria enormemente o espaço para que os alunos pudessem revelar-se como sujeitos em sala de aula. A função da escolarização reduzir-se-ia à qualificação (no caso, a transmissão de conteúdos), excluindo a dimensão de subjetivação. O projeto usa o conceito de audiência cativa e o que ele faria, se colocado em prática, seria justamente transformar a escola em uma prisão, em que os alunos não podem se manifestar nem pensar diferente daquilo que seus pais pregam. Eles nem poderiam ter acesso a atividades que pudessem contradizer as crenças dos seus pais. É pior que uma prisão. (2016, p. 55).

O jurista Lenio Luiz Streck, no artigo *Escola Sem Partido* significa: “é possível dizer que a terra é plana”, elenca diversas questões para reflexão sobre a

matéria. Em certo ponto de sua explanação, discute-se a possibilidade de existência de uma escola sem juízos de valor, puramente neutra:

Pensar que é possível uma ESP, que, na verdade, quer dizer Escola Sem Valoração-Ideologia (o “partido” é por conta de quem defende a tese, uma vez que nada tem de partidário contar fatos históricos — como já falei, se há exageros, estes devem ser resolvidos no plano da discussão, e não da proibição), é pensar que é possível fazer juízos neutros ou avalorativos, distinguindo fato e valor.

Quem diz que é possível separar fato e valor já está fazendo um juízo de valor. O valor está no fato de que é bom separar fato e valor! Simples assim. Ou tem de desenhar? Alguém grita: “Não se discute questão moral”. Pois é. Aquele que disse isso assumiu uma posição sobre uma questão moral, assumiu também uma posição moral substantiva de primeira ordem. Só se fala da moral de dentro da moral. Quem quer sair disso tem de primeiro, sair do paradoxo.

A nível legislativo, tramitam na Câmara dos Deputados dois PLs que pretendem implementar, em todo território nacional, noções educacionais opostas àquelas defendidas pelo ESP. Trata-se do PL n. 6005/2016, denominado programa “Escola Livre”, de autoria do ex-Deputado Federal Jean Wyllys (PSOL/RJ); e do PL n. 502/2019, chamado programa “Escola sem Mordça”, de autoria da Deputada Federal Talíria Petrone (PSOL/RJ). Ambos se encontram apensados ao PL n. 867/2015, já mencionado.

5.5. Repercussões e perspectivas

Logremos identificar quais as repercussões que o Programa ESP têm causado e a compreensão do Judiciário acerca do tema.

De início, não há como negar a indisfarçável divergência existente entre os tribunais brasileiros. É verdade que ainda não temos uma plêiade de casos *sub judice*. Porém, à medida que as leis que se encontram em tramitação forem sendo aprovadas, inevitavelmente surgirão pontos controvertidos que demandarão do Poder Judiciário um posicionamento, sobretudo da Suprema Corte, de sorte a declarar a validade ou não desses diplomas. Trata-se de uma questão de segurança jurídica. Por ora, cabe-nos aguardar.

Pois bem. Destaquemos dois precedentes.

O primeiro diz respeito à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 5537, ajuizada perante o STF pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em

Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), cujo objeto é a Lei n. 7.800, de 05 de maio de 2016, proveniente do Estado de Alagoas, que instituiu, no âmbito do sistema de ensino local, o programa “Escola Livre”, baseado no anteprojeto do ESP. Muito embora a Lei tenha sido vetada pelo governador, a Assembleia Legislativa, por maioria absoluta, derrubou o veto e aprovou o novel diploma. Deve ser ressaltado que à essa ação (principal) estão apensadas, por tratar do mesmo *meritum causae*, as ADIs n. 5580 e n. 6038. A relatoria das ações ficou a cargo do ministro Luís Roberto Barroso.

Na ADI n. 5537, a Requerente pleiteou a concessão de medida cautelar para suspender a eficácia do diploma e aduziu, em breves palavras, que a Lei impugnada através da ação de controle concentrado viola os seguintes dispositivos constitucionais: a dignidade da pessoa humana (art. 1º, III); o pluralismo político (art. 1º, V); os valores sociais do trabalho (art. 1º, IV); a sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I); a livre manifestação de pensamento (art. 5º, IV) e da atividade intelectual (art. 5º, IX); a liberdade de ensinar e aprender (art. 206, II) e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, IV); o pleno desenvolvimento da pessoa humana e o seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205); a valorização dos profissionais da educação escolar (art. 206, V); a gestão democrática do ensino público (art. 206, VI); e o padrão de qualidade social do ensino (art. 206, VII).

A Procuradoria-Geral da República se manifestou pela concessão da medida cautelar, e, no mérito, favorável à procedência do pedido formulado na ADI para declarar a inconstitucionalidade da legislação alagoana. Basicamente estes foram os argumentos que arrimaram o parecer ministerial: I- Do ponto de vista formal, existe vício de iniciativa, posto que a Lei emanou de proposição de um parlamentar estadual. Ora, nos termos da Carta Magna em seu artigo 61, § 1º, inciso II, alíneas “c” e “e”, será de competência do Chefe do Poder Executivo Federal a propositura de leis que versem sobre organização administrativa e sobre o regime jurídico de servidores públicos da União e Territórios (não há como negar as implicações nessas searas). E, segundo a atual compreensão do STF, a referida disciplina é de observância obrigatória em todas as esferas federativas; II- Ocorreu usurpação da competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Constituição Federal, artigo 24, inciso XXIV), no ponto em que a Lei local estatui princípios e normas gerais a serem atendidas nos limites do ente político; III- Suplanta, inexoravelmente, a competência concorrente dos Estados para

regulamentar temáticas afetas à educação (artigo 24, inciso IX); IV- Invadiu a competência da União para legislar sobre direito civil (Constituição Federal, artigo 22, inciso I), haja vista que a legislação alagoana inova com a instituição de deveres contratuais; V- Materialmente, impede a ampla discussão de temas de interesse acadêmico afrontando a concepção pluralista que deve imperar em toda a educação nacional (Carta Magna, artigo 206, incisos II e III e dispositivos correlatos), além de pressupor equivocadamente que os estudantes figuram como parte mais fraca da relação de ensino; VI- Emprega termos vagos e genéricos para designar as práticas proibidas, tais como “doutrinação política e ideológica”; VII- Ao se prever *ex lege* o dever de neutralidade na atividade científica – uma impossibilidade –, estar-se-ia dando ensejo à expedientes de vigilância constante dos docentes, “sufocando o ambiente acadêmico”; VIII- Infringe os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade, desdobramentos lógicos da cláusula *due process of law* (Constituição Federal, artigo 5º, inciso LIV).

No mérito, a Advocacia-Geral da União se pronunciou no mesmo sentido.

Em 21 de março de 2017 o Relator acampou os argumentos aduzidos pela Requerente, vislumbrando a presença do *fumus boni iuris* e do *periculum in mora*. Por conseguinte, deferiu em sede liminar tutela suspendendo na totalidade os efeitos da Lei n. 7.800/16. A seguir, selecionaremos trechos emblemáticos da decisão, que pende de referendo do Plenário:

Desse modo, ainda que a questão atinente à liberdade de ensinar e ao pluralismo de ideias pudesse ser objeto da competência estadual concorrente para legislar, há plausibilidade na alegação de que o Estado, ao exercê-la, usurpou a competência da União para legislar sobre normas gerais, na medida em que, a pretexto de complementar as normas nacionais, estampadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, regulou a questão de forma conflitante com o que disse a LDB, em evidente violação a seus preceitos. Ora, a competência estadual para suplementar as normas gerais da União não abrange o poder de contrariá-las. (p. 14, § 26).

[...]

A toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo. Esse tipo de providência – expressa no art. 13, § 5º – significa impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender. A educação é, justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que proveem de pontos de vista distintos, experimentados em casa, no contato com amigos, com eventuais grupos religiosos, com movimentos sociais e, igualmente, na escola. (p. 20, § 36).

[...]

A Lei 7.800/2016 traz, ainda, previsões de inspiração evidentemente cerceadora da liberdade de ensinar assegurada aos professores, que evidenciam o propósito de constranger e de perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante, estabelecendo vedações – extremamente vagas – tais quais: (i) proibição de conduta por parte do professor que possa induzir opinião político-partidária, religiosa ou mesmo filosófica nos alunos (art. 2º); (ii) proibição de manifestar-se de forma a motivar os alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas (art. 3º, III); (iii) dever de tratar questões políticas, socioculturais e econômicas, “de forma justa”, “com a mesma profundidade”, abordando as principais teorias, opiniões e perspectivas a seu respeito, concorde ou não com elas (art. 3º, IV). (p. 22, § 40).

As aludidas proibições dirigidas aos professores são formuladas com a indicação expressa de que seu descumprimento ensejará punição disciplinar com base no Código de Ética Funcional dos Servidores Públicos e no Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Estado de Alagoas (art. 7º). (p. 23, § 41).

[...]

A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser “vulnerável”. O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza. (p. 24, § 44).

[...]

Não se pretende, com as considerações acima, afirmar que, em nome da liberdade de ensinar, toda e qualquer conduta é permitida ao professor em sala de aula, inclusive o comportamento que cerceie e suprima o debate ou a manifestação de visões divergentes por parte dos próprios alunos. (p. 25, § 46).

Tampouco se pretende equiparar a liberdade acadêmica à liberdade de expressão. A liberdade acadêmica tem o propósito de proteger o avanço científico, por meio da proteção à liberdade de pesquisa, de publicação e de propagação de conteúdo dentro e fora da sala de aula. É assegurada, ainda, com o fim de permitir ao professor confrontar o aluno com diferentes concepções, provocar o debate, desenvolver seu juízo crítico. Tem relação com a expertise do professor, ainda que não se restrinja a ela, porque as fronteiras de cada disciplina são elas próprias bastante indefinidas. Tem o propósito de assegurar uma educação abrangente. (p. 25, § 47).

A liberdade de expressão, por sua vez, volta-se à preservação de valores existenciais, à livre circulação de ideias e ao adequado funcionamento do processo democrático. Não tem relação com expertise técnica, não tem compromisso com standards acadêmicos, mas com a condição de cidadão e com o direito de participar do debate público. No espaço público, todos somos iguais. Na sala de aula, o professor forma pessoas e avalia os

alunos. São, portanto, direitos distintos, finalidades distintas, não necessariamente sujeitos aos mesmos limites. (p. 25-26, § 48).

Não há dúvida de que a liberdade de ensinar se submete à consecução dos fins para os quais foi instituída. Deve, por isso, observar os standards profissionais aplicáveis à disciplina ministrada pelo professor. Ensinar matemática ou física segue padrões distintos de ensinar história e geografia. Cada campo do saber tem seus limites e suas particularidades. Alguns podem trabalhar com maior objetividade do que outros. E o professor deve ser preparado para observar os standards mínimos da sua disciplina, para preservar o pluralismo quando pertinente, para não impor sua visão de mundo, para trabalhar com os questionamentos e as divergências dos estudantes. Preparar o professor envolve a formulação de políticas públicas adequadas – e não seu cerceamento e punição. Envolve, ainda, a definição de tais standards com clareza. (p. 26, § 49).

Outro precedente que merece atenção concerne à ADI n. 1404576-17.2018.8.12.0000, ajuizada perante o Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul pela Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso (FETEMS), tendo por objeto a Lei n. 1.598/2017, que instituiu, no âmbito do Município de Bela Vista/MS, o Programa ESP. A relatoria ficou incumbida ao Desembargador Marcos José de Brito Rodrigues.

A Requerente postulou a concessão de medida liminar para suspender a eficácia da Lei.

A Procuradoria-Geral de Justiça opinou pela concessão da tutela cautelar.

No decorrer do julgamento, já havia se formado uma maioria no sentido de haver probabilidade de inconstitucionalidade da Lei aprovada – seguindo o voto do Relator. No entanto, o Desembargador Sérgio Fernandes Martins (9º Vogal) abriu divergência e proferiu seu voto em desconformidade com a dita maioria. Isto ocorreu em virtude de uma nota técnica subscrita por mais de 250 membros de vários órgãos do Ministério Público brasileiro que se pronunciaram pela constitucionalidade do Programa ESP. Prescreve a nota:

Os projetos de lei federal, estadual ou municipal baseados no anteprojeto do *Programa Escola sem Partido* (v. *infra* § 23) não violam a Constituição Federal; ao contrário, visam a assegurar que alguns dos seus mais importantes preceitos, princípios e garantias sejam respeitados dentro das escolas pertencentes aos sistemas de ensino dos Estados e dos Municípios. (p. 01, § 01).

[...]

Os estudantes são lesados quando professores militantes e ativistas se aproveitam de sua *audiência cativa* para tentar transformá-los em rélicas

ideológicas de si mesmos; quando são cooptados e usados como massa de manobra a serviço dos interesses de sindicatos, movimentos e partidos; quando são ridicularizados, estigmatizados e perseguidos por possuírem ou expressarem crenças ou convicções religiosas, morais, políticas e partidárias diferentes das dos professores; quando estes lhes sonegam ou distorcem informações importantes para sua formação intelectual e para o conhecimento da verdade; quando o tempo precioso do aprendizado é desperdiçado com a pregação ideológica e a propaganda político-partidária mais ou menos disfarçada (p. 01, § 06).

As famílias são lesadas quando a autoridade moral dos pais é solapada por professores que se julgam no direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral. Instigados por esses professores, muitos jovens passam a questionar e rejeitar o direcionamento estabelecido por seus pais no campo da religião, da moral e dos costumes, ensejando o surgimento de graves conflitos no seio das famílias. (p. 01-02, § 07).

E a sociedade é lesada quando recebe, em troca dos impostos que paga, uma educação conhecida mundialmente por sua péssima qualidade; quando é obrigada a suportar o fardo de uma força de trabalho despreparada; quando sofre as consequências de greves abusivas, seletivamente organizadas e deflagradas para prejudicar adversários políticos dos sindicatos de professores; quando custeia o projeto de poder dos partidos que aparelharam o sistema de ensino. (p. 02, § 08).

Após extensa citação de trechos da nota técnica, o Desembargador prossegue seu voto nestes termos:

Verifico, outrossim, que o objetivo da norma ora impugnada é prevenir a violação dos direitos dos estudantes e dos pais ou responsáveis perante à escola.

Ademais, como restou observado, os deveres dos professores previstos na lei impugnada já existem muito antes da edição da norma em debate, de modo que compete a todos os entes federados fazer com que os direitos das crianças e adolescentes sejam respeitados dentro da sala de aula, devendo-se, por conseguinte, coibir a prática de atos ilícitos no âmbito dos sistemas educacionais, motivo pelo qual não há qualquer óbice para que os municípios legislem concorrentemente sobre proteção à infância e juventude, nos termos do art. 24, XV e art. 30, I e II, todos da CF.

Destarte, entendendo não estar configurada, ao menos nessa fase processual, a probabilidade de direito (*fumus boni iuris*), não se encontrando presente, igualmente, o outro requisito necessário à concessão da medida ora postulada, qual seja, o *periculum in mora*, sendo certo, como se viu, que não restou caracterizada a inconstitucionalidade material ora alegada. [...]

Como bem anotado, a lei inquirida de inconstitucionalidade não estabeleceu nenhuma normativa que censure os direitos dos professores, mas sim esclareceu objetivamente as regras de proteção aos direitos da criança e do adolescente já consagrados na Constituição Federal.

Definitivamente, não há nenhuma previsão na lei em comento a respeito de eventual punição disciplinar do professor. [...]

Posto isto, afirmo, assim, como o fazem os signatários da nota técnica referida, que os projetos de lei baseados no anteprojeto do Escola Sem Partido são constitucionais e estão de acordo com o Estado de Direito. Inconstitucional é o uso ideológico, político e partidário do sistema de ensino; "inconstitucionais são as práticas combatidas pelos referidos projetos".

Retificaram seus votos para acompanhar o 9º Vogal os Desembargadores: Marco André Nogueira Hanson (12º Vogal); Dorival Renato Pavan (10º Vogal); Eduardo Machado Rocha (2º Vogal); Julizar Barbosa Trindade (7º Vogal); e Carlos Eduardo Contar (8º Vogal).

A despeito dessa mudança, a medida cautelar foi deferida, nos termos do voto do Relator, suspendendo os efeitos da Lei n. 1.598/2017. O mérito da ação ainda não foi apreciado, porém, percebe-se um nítido direcionamento pela constitucionalidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda a exposição, podemos tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, este trabalho analisou a arte da educação em alguns de seus aspectos, extraindo de cada fase evolutiva ao longo da História humana as características que a identificam em sua singularidade. Por exemplo, o nascedouro de um princípio educativo no Egito antigo; a importância ímpar da civilização grega para o pleno desenvolvimento do Homem por meio da educação ou *Paidéia*; a significativa produção intelectual e científica durante os dez séculos da Idade Média, por intermédio da Igreja Católica Apostólica Romana, classificada pelos historiadores consultados como baluarte da Civilização em ruínas (Império Romano do Ocidente); e a Modernidade, com as ambivalências a ela inerentes, despontando, em meio às trevas das ideologias, das guerras e do relativismo, alguns luminares que deram relevante contribuição para a pedagogia.

Reservamos algumas linhas pertinentes ao fenômeno da doutrinação, buscando compreendê-lo adequadamente. Para tanto, elaboramos um conceito abrangente capaz de refletir as suas diversas manifestações: religiosa, política, ideológica, etc., de modo a esclarecer a realidade educacional brasileira, flagrantemente permeada por essa anomia.

A despeito de as transformações sociais progredirem muito gradualmente, pode parecer, *ictu oculi*, que decorrem de uma concorrência de causas fortuitas. Porém, trouxemos várias referências bibliográficas que apontam para o fato de que, em alguns casos, certas modificações de comportamentos são meros efeitos de ilegítimos planos de engenharia social, cancelados por grupos de intelectuais, políticos e formadores de opinião.

Almejando ultrapassar o plano puramente teórico, instruímos esta pesquisa com várias provas que demonstram, para além de qualquer dúvida razoável, o uso indevido que se tem dado ao sistema de educação pátrio. Destacamos desde depoimentos prestados por vítimas da doutrinação até materiais de apoio que a veiculam.

Nessa ordem de ideias, chegamos ao ponto alto desta monografia: na atualidade, surgiu uma importante organização engajada na luta contra a

doutrinação e a usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa de seus filhos, denominada Escola sem Partido. Suas proposições podem ser resumidas à conscientização da comunidade escolar dos limites éticos e jurídicos da atividade magisterial. É, decerto, uma iniciativa com predicados de cidadania, na medida em que dá os instrumentos para a efetiva participação política e social.

Essa conscientização, porém, se consubstancia em projetos de lei que determinam a afixação, nas salas de aula e nas salas dos docentes, de um cartaz com os direitos dos estudantes, que por sua vez correspondem aos deveres do professor. Eis a única alteração jurídica trazida pelo ESP. Pois bem: esses deveres já existem, conforme demonstrado na última seção. Todos – sem exceção – advêm da Constituição da República, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e da legislação infraconstitucional. Assim, o ESP inova apenas em fomentar o esclarecimento desses dispositivos legais, tornando-os inteligíveis por meio de cartazes para o homem médio. Ora, como é possível exigir-se de uma criança de tenra idade a exata compreensão dos direitos que lhes são assegurados, se os sentidos dos textos normativos demandam uma exegese quase que inteiramente relegada aos *experts* na ciência jurídica? Que é princípio da impessoalidade, moralidade e assim por diante? Tem-se aí uma crise: os destinatários da norma não a compreendem.

Dessa maneira, entendemos que o ESP é perfeitamente legítimo. Pergunta-se: pode ser inquinado de ilegalidade um projeto que prevê a “tradução” das regras estabelecidas pelo ordenamento jurídico? Contraria o seu espírito? Defender essa posição parece-nos uma *contraditio in terminis*.

Em posse das informações essenciais para a exata compreensão do tema, passemos a refutar, de modo sucinto, as principais objeções formuladas ao ESP.

No aspecto formal, há quem defenda que os Estados e Municípios não teriam competência para legislar sobre a matéria. Argumenta-se que à União compete dispor, privativamente, sobre diretrizes e bases da educação nacional (Constituição da República, artigo 22, inciso XXIV); insere-se nesse escopo de atribuições a definição de regras de direito civil (artigo 22, inciso I). Aos Estados, é assegurada a competência concorrente para legislar sobre educação (Constituição da República, artigo 24, inciso IX).

Ocorre que o Programa ESP não viola esses dispositivos constitucionais. Em primeiro lugar, partindo do pressuposto de que não há inovação do Direito, mas mero esclarecimento das normas jurídicas já existentes, incabível negar a todos os entes federativos a legitimidade para propor uma legislação a respeito. De mais a mais, o artigo 23, inciso I da Constituição Federal estabelece a competência comum no que se refere ao zelo pela guarda da própria Constituição, das leis, das instituições democráticas e conservação do patrimônio público. Cabe, pois, a todas as unidades da Federação garantir a observância dessas regras em suas respectivas esferas educacionais.

Não se pode olvidar que a prática da doutrinação configura ato ilícito e, por essa razão, o Estado é responsável pelos danos eventualmente causados por seus agentes ou delegatários, conforme preceitua o artigo 37, § 6º da Carta Magna (responsabilidade objetiva).

Ressalta-se o interesse pela conservação do erário e de sua finalidade pública, na medida em que a doutrinação não raras vezes descamba para a propaganda político-partidária em sala de aula, mister às vésperas do período eleitoral, afrontando, assim, o regime democrático, promovendo o desequilíbrio da disputa política em benefício de um dos competidores.

A mesma Constituição estipula como competência concorrente da União, dos Estados e do Distrito Federal legislar sobre proteção à infância e à juventude (artigo 24, inciso XV). Os Municípios, por seu turno, gozam de competência para dispor sobre assuntos de interesse local (artigo 31, inciso I) e, de forma suplementar, questões afetas à legislação federal e estadual no que couber (artigo 31, inciso II).

O artigo 227, *caput* da Carta Política prevê como dever de todos – *i.e.*, dos Estados e Municípios – assegurar à criança, ao adolescente e à juventude, com absoluta prioridade, uma série de direitos, dentre os quais o direito à dignidade, ao respeito e à liberdade, além de colocá-los a salvo de toda forma de discriminação e exploração. Nessa senda, o artigo 70 do Estatuto da Criança e do Adolescente anuncia que é dever de todos adotar mecanismos preventivos para coibir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

As proposições legislativas estaduais e municipais que veiculam o Programa ESP não usurpam a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e

bases da educação. Não há criação de novas regras ou princípios regentes da prática educacional brasileira, mas, sim, repetição dos conteúdos dos diplomas legais vigentes.

Do mesmo modo, não afronta a competência privativa da União para legislar sobre direito civil. Como já ressaltado alhures, a inovação contemplada pelo Programa (esclarecimento do real alcance dos conteúdos religiosos ou confessionais a serem trabalhados no ambiente escolar) consiste em uma disposição de viés nitidamente consumerista, vocacionada à materialização dos direitos básicos componentes do sistema nacional de proteção ao consumidor.

Outra objeção diz respeito ao vício de iniciativa para propor leis que instituem o Programa ESP, pois, segundo algumas correntes, seria de emanção relegada aos ocupantes dos cargos do Poder Executivo. A Carta Magna, no artigo 61, § 1º, consolida verdadeiro rol taxativo (*numerus clausus*) das matérias de proposição privativa do Chefe do Poder Executivo (lembremo-nos que esta disposição, de acordo com o entendimento da Suprema Corte, é de aplicação obrigatória nos diplomas regentes de todos os entes políticos).

Ora, a única hipótese passível de controvérsia é o inciso II, alínea “c”, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos. Porém, basta uma análise mais aprofundada para constatar que o ESP não busca disciplinar as relações jurídicas dos servidores com a Administração Pública, mas apenas aclarar os deveres que já lhes são impostos indistintamente pela ordem legal.

Sob a ótica material, há quem sustente que o ESP contraria os fundamentos da Constituição brasileira. No entanto, conforme demonstrado exaustivamente nos comentários aos artigos do PL n. 246/2019, o Programa vem ao encontro dos anseios do legislador (constituente e derivado). Consolida, isto sim, a ideia de que exista ampla discussão dos temas academicamente relevantes, sem que haja imposição e toda sorte de abusos por parte dos professores, respeitando-se a liberdade de consciência e de crença (Constituição Federal, artigo 5, inciso VI) e os princípios basilares do ensino (Constituição Federal, artigo 206, incisos II e III).

Pode parecer, à primeira vista, que o ESP possui um posicionamento ideológico alinhado com a “direita”, tendo em vista determinadas posturas assumidas por seus defensores. Entretanto, não se pode confundir as crenças

particulares dos membros, apoiadores em geral com a índole do Movimento, que é, certamente pelas suas ações, apartidária e livre de quaisquer compromissos ideológicos.

Questiona-se que os projetos de lei que ecoam o Programa ESP empregam termos genéricos para descrever as práticas abusivas. Contudo, considerando os limites abstrativos e gerais de uma lei, forçoso é concluir que não há como descrever exaustivamente todos os comportamentos ilícitos, competindo ao intérprete dar fiel alcance aos seus ditames no caso concreto. O professor, nesse contexto, deverá ser prudente e comedido, acautelando-se para não violar os direitos dos alunos decorrentes da “ordem conglobante”, explicitados pelo Programa ESP.

Os estudantes, em regra, configuram a parte mais vulnerável da relação de ensino. Pessoas em pleno desenvolvimento bio-psicológico não podem ser equiparadas a adultos preparados em termos de capacitação técnica e humana para se contrapor e filtrar as informações transmitidas por seus professores. Daí a preocupação em efetivar o princípio da proteção integral, colocando-os a salvo de toda e qualquer exploração e discriminação.

Mais ainda, o ESP não defende uma postura neutra por parte do professor; aliás, neutralidade não existe, pois o ser humano é indissociável dos valores, tradições e tomadas de posição várias que o constituem como indivíduo pensante. Em verdade, o que o Movimento apregoa é que deve haver imparcialidade, honestidade em reconhecer os elevados pressupostos da Ciência (contraditório, abertura ao real, etc.), incompatíveis com o dogmatismo de qualquer matiz.

Por outro lado, é inescapável o raciocínio de que um cartaz, por si só, não se presta a dismantelar décadas de abusos e supressões do debate no meio acadêmico. Há a possibilidade de aquelas disposições constantes nos cartazes informativos serem simplesmente ignoradas – tal como fazemos com tantos cartazes... – ou, ainda, conscientemente desobedecidas pelos professores em cooperação recíproca com os alunos, vítimas desse sistema opressivo. Os primeiros, em alguma medida, também são vítimas, posto que fazem parte de um ciclo vicioso. Em suma, ter-se-ia mais uma lei vigente – e válida – porém ineficaz?

Evidentemente, o saneamento da educação perpassa por um esclarecimento dos limites éticos e jurídicos impostos pela ordem legal à prática

docente. As mudanças efetivas de entendimento, todavia, são lentas e graduais; só poderão acontecer com exemplos de vida, fomento à trajetória intelectual e respeito ao ser humano.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Livro I (A). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ALMEIDA, Fernanda, *et al.* Curso da juventude Sem Terra da região Sul fortalece a luta pela educação pública. Editado por Fernanda Alcântara. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: jul. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6xjr6pz>. Acesso em 03 ago. 2019.

AMORIM, Henrique, *et al.* *Sociologia Hoje*, ensino médio, vol. único. 1ª. ed. São Paulo: Ática, 2013.

ATLAS da violência 2019. / Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://tinyurl.com/y36cjapq>. Acesso em: 25 ago. 2019.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões; Do mestre*. 2ª. ed. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ALAGOAS. Lei n. 7.800/2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino o programa “Escola Livre”. Alagoas: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6fjcuw>. Acesso em: 15 set. 2019.

A BÍBLIA Sagrada. Tradução da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Edições CNBB. 12ª. ed. Brasília: Canção Nova, 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BASTIAT, Frédéric. Frédéric Bastiat – O Que se Vê e o Que Não se Vê (p. 21-74). 2ª. ed. São Paulo: Instituto Ludwig Mises Brasil, 2010.

BRASIL. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. v. 1. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Justiça Federal (1ª Região). São Luís/MA – 5ª Vara. Ação popular: processo n. 0035410-58.2013.4.01.3700. Autor: Pedro Leonel Pinto de Carvalho. Réu: Universidade Federal de Ouro Preto e outro. Autuação: 05/07/2013. Data de publicação da sentença: 27/08/2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/yytr6n78>. Acesso em: 24 ago. 2019.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y92q5t7p>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Lei n. 10.406/2002. Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/dqfgn4>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Lei n. 8.078/1990. Código de Defesa do Consumidor. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/d9vfz3>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Decreto-Lei n. 2.848/1940. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9o92ea9>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Lei n. 9.394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybyfjlae>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Projeto de Lei n. 867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9bzckep>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Projeto de Lei n. 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2btos7w>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Projeto de Lei n. 246/2019. Institui o "Programa Escola sem Partido". Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4qlxwhy>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Projeto de Lei n. 6005/2016. Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3umzaku>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Projeto de Lei n. 502/2019. Institui o programa "Escola Sem Mordada" em todo o território nacional. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y9kw9dxq>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Lei n. 12.612/2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ydfv4934>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. Lei n. 8.069/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/cx8whz>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Lei n. 8.112/1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycdtob8>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Decreto-Lei n. 4.657/1942. Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5heky75>. Acesso em: 13 set. 2019.

_____. Decreto n. 678/1992. Convenção Americana sobre Direitos Humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyprm2uq>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Decreto n. 3.321/1999. Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. "Protocolo de São Salvador". Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5oho74k>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Lei n. 8.429/1992. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/ydd33zj>. Acesso em: 12 set. 2019.

BELA Vista. Lei n. 1.598/2017. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino, o "Programa Escola sem partido". Bela Vista, MS: Prefeitura Municipal, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxp94gen>. Acesso em: 12 set. 2019.

BERNARDIN, Pascal. Maquiavel Pedagogo ou o Ministério da Reforma Psicológica. 1ª. ed. Campinas: Ecclesiae e Vide Editorial, 2012.

BEDINELLI, Talita. "O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis". *E/País*. São Paulo: jun. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3ybd2ta>. Acesso em: 01 set. 2019.

CRUZ, Bianca, *et al.* Por que discutir gênero na escola?. São Paulo: 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6zfq8h>. Acesso em: 05 ago. 2019.

CARVALHO, Olavo de. O que estou fazendo aqui. *Diário do Comércio*: fev. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2lvbla5>. Acesso em: 16 ago. 2019.

_____. .A Nova Era e a Revolução Cultural: Fritjof Capra e Antonio Gramsci. 4ª. ed. Campinas: Vide Editorial, 2014.

_____. .Até que enfim. Diário do Comércio: set. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyecx2lj>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. .A lógica da destruição. Diário do Comércio: ago. 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/y25wzr3e>. Acesso em: 20 ago. 2019.

COUTO, Douglas. Recepção de calouros tem “oficina de siririca” na UFOP. Educação Uol: set. 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4ojl43q>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CONSULTOR Jurídico (Conjur). De 50 mil homicídios, só 8% são esclarecidos: maio. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/yychwna6>. Acesso em: 25 ago. 2019.

CNT/Sensus. Educação ou doutrinação?. Publicado *in*: **revista Veja**. ed. n. 2074, 20 ago. 2008, p. 76-77. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxqlmmnj>. Acesso em: 05 set. 2019.

COSTA, Alexandre. Introdução à Nova Ordem Mundial. 2ª. ed. Campinas: Vide Editorial, 2015.

COSTA, Ricardo da. A Educação na Idade Média / A busca da Sabedoria como caminho para a Felicidade: al-Farabi e Ramon Llull. Publicado *In*: **Dimensões – Revista de História da UFES 15**. Dossiê História, Educação e Cidadania. Vitória: EDUFES, 2003, p. 99-115. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxf2mgxe>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. .A Educação Infantil na Idade Média. *In*: LAUAND, Luiz Jean (coord.). **Revista Videtur 17**. Porto: Editora Mandruvá, 2002, p. 13-20. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxvrym5f>. Acesso em: 15 ago. 2019.

COURTOIS, Stéphane, *et al.* O Livro Negro do Comunismo – Crimes, Terror e Repressão. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

DINIZ FILHO, Luis Lopes. Por uma crítica da geografia crítica. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

DEENSORIA Pública do Estado do Espírito Santo. Nota Técnica – Ref.: Projeto de Lei n. 225/2017 – Ementa: Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Vitória, o “Programa Escola sem Partido”. Vitória: 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y29xbsul>. Acesso em: 13 set. 2019.

DUPRAT, Deborah. Ministério Público Federal. Nota técnica n. 01/2016 PFDC. Ementa: Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposição Legislativa 867/2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxgqdu3k>. Acesso em: 14 set. 2019.

ESPÍRITO Santo. Constituição Estadual de 1989. Espírito Santo: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5z63ry9>. Acesso em: 12 set. 2019.

ESCOLA sem Partido. Cartaz com os Deveres do Professor. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5dhpjxm>. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. .O Movimento. Disponível em: <https://tinyurl.com/yx9qyt22>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .FAQ. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5sggxpb>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de W: mar. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6otup2h>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de Maria Beatriz Correa de Mello Altschuller: mar. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6et2lhc>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de Henrique Galvão: jun. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y377vn3r>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de servidor do Instituto Federal Farroupilha: out. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3s39tvu>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de Luciano Schimidtz: ago. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4altpnl>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de Tiago Arenhart: jul. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y57jhqbg>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de Rodrigo Pedroso: jul. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy7xbtrq>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de Ives Braghittoni: jul. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3shzdd9>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. .Depoimento de D.R.: set. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y287s6g2>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. Depoimento de R.M.C.: set. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y34g5fdd>. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. Doutrinador em flagrante delito. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2y66mp7>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. Professores se revelam no Facebook. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxudsv2t>. Acesso em: 18 ago. 2019.

_____. Professora de escola pública em Salvador comanda grito de guerra dos alunos: “FORA, TEMER”. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5j3blbv>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FRANCA, Pe. Leonel. Catolicismo e Protestantismo. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FOLHA de São Paulo. Proibido de ir a protestos, professor afirma que é ativista em sala de aula: set. 2014. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5jno3o3>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FEDELI, Orlando. A Cidade do Homem contra a Cidade de Deus - As Revoluções da Modernidade. Montfort Associação Cultural. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5e4r3a6>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. Publicado *in*: **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap – UERJ). v. 5 – n. 9 – jun. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y294ybfr>. Acesso em: 12 set. 2019.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v. I. Introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GARZON, Matheus. Na volta às aulas, debate sobre militarização causa polêmica no Gisno. Metrôpoles: jul. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxf5f4jb>. Acesso em: 25 ago. 2019.

HOFMANNSTHAL, Hugo. O leitor. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3oswzvt>. Acesso em: 15. ago. 2019.

HACKNEN, Douglas. Ideologia de Gênero: Doria manda recolher apostilas: set.. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy4ek5wp>. Acesso em: 07 set. 2019.

HOROWITZ, David. George Soros. *Discovery the Networks*. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7ukavpw>. Acesso em: 16 ago. 2019.

JULIANO. Professor é criticado após escrever 'Bolsonaro está com pneumonia' como frase motivacional. *Blasting News*: fev. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy9mjpu>. Acesso em: 15 ago. 2019.

JOUVENEL, Bertrand de. O poder: história natural de seu crescimento. 1ª. ed. São Paulo: Peixoto Neto, 2010.

JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LIMA, Wesley. Estudar, sorrir e lutar!. Editado por Solange Engelmann. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: maio. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6ajklts>. Acesso em: 03 ago. 2019.

_____. Uma educação que forma, organiza e emancipa. Editado por Fernanda Alcântara. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: maio. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4rrdcm>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Coleção educação contemporânea. Série memória da educação. 3ª. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

MINOZZI JR., Essio. A Educação Brasileira na Era Vargas: as Reformas e os Grupos Escolares Paulistanos. IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – UNINOVE/SP. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6ch8zkk>. Acesso em: 01 set. 2019.

MONASTA, Attilio. Antonio Gramsci. Fundação Joaquim Nabuco. Coleção Educadores, MEC. Recife: Massangan, 2010.

MANSUR, Alexandre, *et al.* O que estão ensinando às nossas crianças. Revista Época: jul. 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/y43fayt7>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MOREIRA, Armindo. Professor não é educador. 3ª. ed. Cascavel: 2012.

MIGALHAS. Justiça manda Doria devolver apostilas recolhidas por "apologia à ideologia de gênero": set. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yxt7vze2>. Acesso em: 14 set. 2019.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. Curso de Direito Administrativo. 30ª. ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. 13ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, Rogério, *et al.* #contato Geografia, 3º ano do ensino médio. 1ª. ed. São Paulo: Quinteto, 2016.

NAGIB, Miguel. Parecer sobre a constitucionalidade dos anteprojetos de lei do Movimento Escola sem Partido. Brasília: 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2tqavq9>. Acesso em: 01 set. 2019.

_____. Liberdade de ensinar não se confunde com a liberdade de expressão. Conjur: jun. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3fbdfby>. Acesso em: 08 set. 2019.

_____. Professor não tem o direito de "Fazer a cabeça" de aluno. Conjur: out. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3uzh5ry>. Acesso em: 08 set. 2019.

NUNES, Rizzatto. Manual de Introdução ao Estudo do Direito. 10ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

NOTA Técnica. Membros do Ministério Público brasileiro ratificam o parecer sobre a constitucionalidade dos anteprojetos de lei do Movimento Escola sem Partido. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6ol4yuf>. Acesso em: 14 set. 2019.

OLIVEIRA, Victor Lima de. Constituição polaca: do fascismo à adesão aos aliados. *Jus Navigandi*: maio. 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6xb5q2j>. Acesso em: 01 set. 2019.

POLLEIT, Thorsten. A diferença básica entre globalismo e globalização econômica: um é o oposto do outro. Instituto Ludwig Mises Brasil: mar. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyqkftvb>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PEREIRA, Leone. Manual de processo do trabalho. 5ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

PENNA, Fernando de Araujo. Programa "Escola sem Partido": uma ameaça à educação emancipadora. *In*: MONTEIRO, Ana Maria, *et al.* **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2016, p. 43-58.

PUGGINA, Percival. O mundo político de Paulo Freire. *In*: GIULLIANO, Thomas, *et al.* **Desconstruindo Paulo Freire**. 1ª. ed. Porto Alegre: História Expressa, 2017, p. 94-120.

PRIMEIRA Página. Professor de SP é demitido após criticar Jair Bolsonaro em sala de aula. *Blasting News*: abr. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6lxswzs>. Acesso em: 16 ago. 2019.

PLATÃO. *A República*. Coleção Filosofia à Maneira Clássica. Brasília: Kiron, 2012.

RIBOULET, Louis. *Rumo à Cultura*. 2ª. ed. Porto Alegre: Globo, 1960.

ROTHBARD, Murray N. *Educação: Livre e Obrigatória*. 1ª. ed. São Paulo: Instituto Ludwig Mises Brasil, 2013.

ROPS, Daniel. *História da Igreja de Cristo. A Igreja da Renascença e da Reforma*. I. A reforma protestante. vol. IV. São Paulo: Quadrante, 1996.

_____. *História da Igreja de Cristo. A Igreja das Catedrais e das Cruzadas*. vol. III. São Paulo: Quadrante, 1993.

REVISTA Fórum. Ato convocado por juristas lota auditório na USP denunciando Sérgio Moro: ago. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2wp4yw5>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SECRETARIA de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria Pedagógica – Coped. *São Paulo Faz Escola, caderno do aluno – Ciências*. 8º ano. Ensino fundamental. 3º Bimestre, 2019.

SÃO Paulo. Lei n. 12.730/2007. Proíbe o uso telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. São Paulo: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y46bqt3w>. Acesso em: 07 set. 2019.

_____. Lei n. 16.567/2017. Altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. São Paulo: Governo do Estado, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yytx7w3t>. Acesso em: 27 set. 2019.

STRECK, Lenio Luiz. Escola Sem Partido significa: "é possível dizer que a terra é plana". *Conjur*: nov. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y66b5dq2>. Acesso em: 13 set. 2019.

SCRUTON, Roger. *Pensadores da Nova Esquerda*. São Paulo: É Realizações, 2014.

SOWELL, Thomas. Fatos e Falácias da Economia. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

_____. Os Intelectuais e a Sociedade. São Paulo: É Realizações, 2011.

STF – MC ADI: 5537 AL – ALAGOAS 4001148-30.2016.1.00.0000. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2ak5ofp>. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. – MC ADI: 5580 AL – ALAGOAS 4003569-90.2016.1.00.0000. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Disponível em: <https://tinyurl.com/y6l67wl8>. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. – MC ADI: 6038 AL – ALAGOAS 0080941-18.2018.1.00.0000. Relator: Min. Luís Roberto Barroso. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3ljne7e>. Acesso em: 14 set. 2019.

SPENCER, Herbert. *Social Statics: abridged and revised; together with the man versus the state*. London: 1902. Collections: California Digital Library / American Libraries. Disponível em: <https://tinyurl.com/yyuulgy2>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TOCQUEVILLE, Alexis de. A Democracia na América. Livro I – Leis e Costumes: De certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TAVARES, André Ramos. Curso de Direito Constitucional. 10ª. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

TEIXEIRA, Hélio. O que é socioconstrutivismo: nov. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y58pdx7>. Acesso em: 05 set. 2019.

TJ-MS – MC ADI: 1404576-17.2018.8.12.0000. Relator: Des. Marcos José de Brito Rodrigues. Data de Julgamento: 25/02/2019. Órgão Especial. Data de publicação: 26/02/2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/yymcunfu>. Acesso em: 14 set. 2019.

VITÓRIA. Projeto de Lei n. 225/2017. Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino de Vitória, o “Programa Escola sem Partido”. Vitória: 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4zmvz44>. Acesso em: 15 set. 2019.

WEBER, Max. Três Tipos de Poder e Outros Escritos. A Ciência Como Vocação. Tribuna da História. Lisboa: 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5wxdd9t>. Acesso em: 08 set. 2019.

WOODS JR., Thomas E. Como a Igreja Católica construiu a Civilização Ocidental.
São Paulo: Quadrante, 2008