

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÉDISON PRADO DE ANDRADE

A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da
Criança e do Adolescente: relevância, limites e
possibilidades na ampliação do Direito à Educação

São Paulo
2014

ÉDISON PRADO DE ANDRADE

A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Roberto da Silva

São Paulo

Mai de 2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.61(81) Andrade, Édison Prado de

A553e A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente : relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação / Édison Prado de Andrade ; orientação Roberto da Silva. São Paulo: s.n., 2014.

552 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Direito à Educação 2. Direitos da criança e do adolescente 3. Movimentos sociais 4. Família 5. Homeschooling. 6. Estado. I. Silva, Roberto da, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Édison Prado de Andrade

A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Ao Criador.

Que me preservou a vida.

Agradecimentos

A Cláudia, minha esposa querida, educadora física exemplar, que tem estado comigo por metade da minha vida, não me negando seu amor e perdão.

A Julia e Carolina, frutos precioso de nossa comunhão, cujas vidas fazem acreditar que educar é possível.

A Lucas, filho novo, que tem me mostrado que conquistar também é um mérito.

Ao meu pai, maestro, professor, advogado Hermes de Andrade, um homem que aprendi a admirar e respeitar por sua perseverança e desprendimento das coisas. Aos meus irmãos Hermes Junior, Eliete e Eliane.

A minha mãe, Elisabete Iara Prado de Andrade, em sua memória querida.

Ao professor Roberto da Silva, com quem caminhei por dez anos, por seu apoio.

Ao professor Rogério Mugnani, pela ajuda inestimável para o desenvolvimento da pesquisa. Ao professor João Clemente e à professora Eunice Prudente, por suas sugestões.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialmente os que trabalham na Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação, sempre solícitos.

Ao Carlos Cardoso, amigo de verdade, por ser o homem que é, cuja sabedoria me apresentou o problema. A Acir, alegre e fiel.

Ao Ricardo Iene, Lilian, Lorena e Guilherme, pelo protagonismo. A todas as famílias, pais e filhos, praticantes da Educação Familiar Desescolarizada, pela coragem de amar, acreditar e mudar.

A Lincoln Portela, por sua ponderação, e por me mostrar que é possível ser um parlamentar sem pensar em levar vantagem pessoal.

Aos pastores Ricardo Agreste, Marcio de Souza Caria, Marco Antônio Baungratz e Marcos Bomfim, pela contribuição pontual, precisa e amiga.

Aos professor Ruy Carlos de Camargo Vieira, cuja idade acumula sabedoria que não conheci ainda em mais ninguém. A todos aqueles que foram meus professores, no Seminário Teológico, na Faculdade de Direito, no Mestrado, no Doutorado.

Aos amigos e colegas da Prefeitura Municipal de Jundiaí, da FUNDAP, da Universidade Mogi das Cruzes, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e da Secretaria Nacional de Assistência Social.

A todos os meus amigos e amigas, irmãos e irmãs que foram sendo reunidos ao longo da vida, sem os quais não teria chegado onde estou, pelo bem ou pelo mal.

Não sejais meninos no entendimento, mas sede meninos na malícia, e adultos no entendimento.

Paulo de Tarso.

RESUMO

ANDRADE, Édison Prado de. **A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente**: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação. 2014, 552. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

A presente tese tem como finalidade compreender a natureza, os fundamentos e as condições históricas segundo as quais, no Brasil e no mundo, vem se desenvolvendo um movimento social integrado por pais e diversos outros agentes públicos e privados pelo qual procuram garantir e realizar a educação de crianças e adolescentes de modo desescolarizado, por meio de modos e técnicas que não se identificam com o modo escolarizado de educar, mas sim com um modo integrado de educação afinado com as possibilidades atuais do processo de ensino-aprendizagem e o atendimento das necessidades globais das crianças e adolescentes, visando o pleno desenvolvimento de suas personalidades e potencialidades segundo um sentido de formação da pessoa humana dentro de parâmetros valorizados por crenças do tipo não materialista. Além disso, oferece uma reflexão sobre os marcos constitucionais e legais que atualmente orientam a doutrina e a jurisprudência brasileiras quanto ao direito à educação de crianças e adolescentes, demonstrando que, com fundamento nos direitos humanos fundamentais que foram sendo assegurados desde os primórdios das revoluções liberais nas constituições do mesmo jaez, bem como nas declarações internacionais de direitos humanos aplicáveis à esfera da garantia dos direitos da criança e do adolescente, a Educação Familiar Desescolarizada mostra-se constitucional e desejável, não havendo motivo fundado para que o Estado brasileiro a proíba. Finalmente, oferece diretrizes gerais tanto no sentido da legalização e regulamentação da Educação Familiar Desescolarizada no Brasil quanto no sentido de uma abordagem educacional integrada que leve em conta as dimensões física, intelectual, moral social e espiritual da pessoa ainda em desenvolvimento, de modo coerente com os motivos que fundamentam a opção dos pais pelo modelo desescolarizado de educar.

Palavras-chave: Direito à Educação. Direito da Criança e do Adolescente. Homeschooling. Família. Estado. Movimento Social.

ABSTRACT

ANDRADE, Édison Prado de. **A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente**: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação. 2014, 552. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

This thesis aims to understand the nature, the foundations and historical conditions under which, in Brazil and in the world, is developing an social movement integrated by parents and various other public and private actors which seek to ensure the education and conduct children and adolescents deschooling mode through methods and techniques that do not identify with the educated way to educate, but more in tune with an integrated mode of education with the current possibilities of the teaching-learning process and the care of global needs children and adolescents, aiming to fully develop their personalities and capabilities according to a direction of formation of the human person within the parameters valued by beliefs not materialistic. Moreover, it offers a reflection on the constitutional and legal framework currently guiding doctrine and jurisprudence Brazilian for the right to education of children and adolescents, showing that, on the basis in fundamental human rights that have been secured since the beginning of the liberal revolutions in the constitutions of the same ilk as well as international declarations of human rights applicable to the sphere of ensuring the rights of children and adolescents, the Family Education Desescolarizada shows up constitutional and desirable, there are no reasonable grounds for the state to prohibit the Brazilian. Finally, offers general guidelines both in the sense of legalization and regulation of Family Education Deschooling in Brazil and in the sense of an integrated educational approach that takes into account the physical, intellectual, social, moral and spiritual dimensions of the person still in development, consistent with the reasons for the choice of parents to educate the unschooling model.

Keywords: Right of Education. Right of children and adolescent. Homeschooling. Social Movement. Family. State.

TABELAS DA PARTE I

Tabela 01 – Matrizes interpretativas dos Movimentos Sociais

Tabela 02 – Regulamentação Educação Familiar Desescolarizada na Europa

Tabela 03 – Razões pela opção homeschooling

Tabela 04 – Profissão de Fé das crianças

SIGLAS

ACE – Accelerated Christian Education

ACT – American College Testing

ADI – Ação Direta de Constitucionalidade

ADPF – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

EFAD – Educação Familiar Desescolarizada

HOMESCHOOLER – Estudante no modelo homeschooling

HOMESCHOOLED – Aluno egresso do modelo homeschooling

HSLDA – Home School Legal Defense Association

ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana

IDEA – Individuals with Disabilities Education Act

LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional

NHES – National Household Education Survey

NHERI – Home Education Research Institute National

SAT – Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test

STF – Supremo Tribunal Federal

STJ – Superior Tribunal de Justiça

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – O MOVIMENTO SOCIAL MUNDIAL PELA EDUCAÇÃO FAMILIAR DESESCOLARIZADA	19
Apresentação Inicial	19
Educação Familiar Desescolarizada	19
CAPÍTULO 1 - Natureza do Movimento Social Homeschooling.....	22
Continuando.....	25
No Mundo.....	29
Aspectos Demográficos	33
Currículo e Prática	41
Socialização: Interação Social e Formação de Valores	51
A Questão Legal	57
A Relação entre Homeschoolers e Escola Pública	60
Transição para a Faculdade/Idade Adulta.....	64
CAPÍTULO 2 - Internacional Homeschooling	67
Canadá	67
Europa.....	68
Austrália.....	71
Outros países.....	72
No Brasil.....	76
Os Unschooling	85
CAPÍTULO 3 - Razões do Movimento Social EFAD no Brasil	88
1.ª Razão – Compromisso com o desenvolvimento integral dos(as) filhos(as)..	89
2.ª Razão – Instrução científica e preparação para a vida adulta.....	92
3.ª Razão – Valores e princípios cristãos.....	102
4.ª Razão – Proteção	111
5.ª Razão – Exercício de um Dever-Direito fundamental.....	118
Considerações Parciais	125
PARTE II– A CONSTRUÇÃO DO HOMEM CIVILIZADO.....	127
Aspectos introdutórios	127
CAPÍTULO 4 - Educação e o Direito Humano à Educação Universal na história do pensamento civilizatório	134
Primórdios civilizatórios.....	137
Do desenvolvimento das cidades.....	146
Do Privado ao Público	151
O Ideal e o Real	158

Direitos do Homem e a Nação	164
CAPÍTULO 5 - Nascimento e desenvolvimento da escolarização universal e obrigatória	167
João Amos Comênius	167
Jean Jacques Rousseau	180
As Realidades Cruentas I – Nazismo alemão	189
As Realidades Cruentas II – Socialismo Soviético.....	194
Alfred Marshall, Thomas Marshall e Thomas Huxley: consolida-se o pensamento da educação escolar universal e obrigatória.	204
Progresso e Educação Escolar Obrigatória.....	205
Educação escolar obrigatória como interesse individual.....	207
Educação obrigatória como interesse social	211
Educação Científica	212
Hobbes e Kelsen	220
Considerações Parciais	228
CAPÍTULO 6 - Vida e morte da Educação Familiar Desescolarizada no Brasil.	232
A obrigatorização da Escola	249
Nacionaliza-se a Educação Escolar, escolariza-se a Nação. Profissionaliza-se a Educação, desqualifica-se a família.....	252
CAPÍTULO 7 – Indivíduo, família e necessidade do Estado	270
Lei e desigualdade	276
O jurídico e o real	279
A estatização da Família.....	281
Direito à Convivência Familiar e Comunitária.....	283
Família, República, Democracia.....	287
Considerações Parciais	293
PARTE III – A SOCIEDADE FECHADA ESTÁ VIVA!	296
Aspectos introdutórios	296
CAPÍTULO 8 – Necessidade de democracias reais	301
Direitos e deveres individuais.....	303
O problema da Democracia	308
As fronteiras da Liberdade.....	310
Direito à opção dos pais pela EFAD.....	311
A hermenêutica constitucional	314
A prioridade absoluta dos Direitos da Criança e do Adolescente.....	316
O poder familiar.....	317
Liberdade religiosa e convicção filosófica e política	319
Liberdade à Educação privada.....	329

Direito à Desobediência Civil.....	329
PARTE IV – ASPECTOS JURÍDICOS, SOCIOLOGICOS E PEDAGÓGICOS DA EFAD.....	331
Aspectos introdutórios	331
CAPÍTULO 9 – A Educação Familiar Desescolarizada no Direito Internacional ...	332
Convenção Sobre os Direitos da Criança	337
O pacto descumprido	341
Considerações Parciais	343
A EFAD no contexto do Direito brasileiro	345
A interpretação tradicional	346
A jurisprudência nacional	350
Propostas legislativas	353
CAPÍTULO 10 – Relevância da EFAD: outro mundo e outra Educação são possíveis	357
A sociedade de massa	358
A nova revolução tecnológica	362
CAPÍTULO 11 – Possibilidades da EFAD.....	365
Necessidade de amor ao mundo e aos homens	366
Necessidade de pais educadores	367
Necessidade de legítima autoridade.....	368
Necessidade dos valores da família	369
Necessidade de comunidade	370
Necessidade de compreender.....	371
Compreensão e liberdade.....	375
As cegueiras do conhecimento	379
Promoção da inteligência geral.....	383
Considerações Parciais	385
CONCLUSÃO.....	387
REFERÊNCIAS	393

INTRODUÇÃO

O tema escolhido pelo pesquisador – o direito de a família efetivar o processo de escolarização de seus filhos por seus próprios meios e recursos, no âmbito doméstico, sem obrigatoriedade da frequência à instituição escolar, mas com supervisão e fiscalização por parte do Estado – nesta tese intitulado *A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente: relevância e possibilidades na ampliação do Direito à Educação* – se reveste de interesses político, social e acadêmico e requer aprofundadas reflexões no âmbito da Filosofia Política, da Ciência Política, do Direito e da Educação. O interesse político diz respeito à existência, no Congresso Nacional, de projetos de lei que visam regulamentar a Educação Domiciliar (homeschooling) no Brasil: o PL 3.518/2008, de autoria dos deputados Henrique Afonso (PT/AC) e Miguel Martini (PHS/MG) e o PL 4.122/2008, de autoria do deputado Walter Brito Neto (PRB/PB), ambos arquivados por parecer de mérito. O debate político em torno do tema foi atualizado por meio do PL 3179/2009, de autoria do deputado Lincoln Portela (PR/MG), com parecer favorável na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

Do ponto de vista acadêmico a pesquisa visa a inaugurar investigação em sede de doutorado sobre um tema que, não obstante já se constituir como um fato social relevante, ainda mostra-se precário em termos de reflexão acadêmica.

Justificado o interesse pelo tema, o problema de pesquisa consiste em explicitar a hegemonia da escolarização como expressão do Direito à Educação e entender as restrições à Educação Familiar Desescolarizada no Brasil. De início, o problema de pesquisa parece esbarrar em dois dispositivos de ordem meramente procedimental – cumprimento de 800 horas-aula e frequência de 200 dias letivos em escola na qual a criança esteja matriculada – mas o debate remete, como se verá ao longo da tese, à discussão das dicotomias (BOBBIO, 1997) público *versus* privado, Estado *versus* Família e obediência *versus* Liberdade, seara de onde advém a hipótese básica desta investigação: ao longo do processo civilizatório pelo qual passou a sociedade humana a organização política da sociedade humana evoluiu do plano individual para o familiar e para a cidade, resultando na República, que deslocou o centro da crença de natureza estritamente familiar para a crença em valores de natureza cívica, atribuindo à escola a responsabilidade por desenvolver o ideário republicano expresso nas constituições liberais a partir dos séculos XIX e XX. No Brasil, o ordenamento jurídico que inclui a

Constituição Federal de 1988 (CF 1988, Artigo 205), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/1996) atribuem exclusividade ao processo de escolarização a responsabilidade por promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O desenvolvimento desta tese consistirá, portanto, em investigar uma das dimensões da Educação inscrita no Artigo 205 da Constituição Federal, no Artigo 1º da LDB e no ECA, qual seja: "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar", ao qual denominarei, doravante, *Educação Familiar Desescolarizada* (EFAD), para demonstrar sua relevância e possibilidades como estratégia para ampliação do Direito à Educação de crianças e adolescentes no Brasil.

A urgência de estudos desta natureza se faz necessária diante da constatação de que no momento em que o país se articula para realização da II Conferência Nacional de Educação, com vistas a subsidiar a construção de um Sistema Nacional de Educação, a Educação Familiar, em suas múltiplas possibilidades, não é mencionada em nenhum dos documentos oficiais, correndo-se o sério risco de que ela continue a ser ignorada no âmbito da política pública de Educação (CONAE, 2013).¹

A investigação se caracteriza como pesquisa qualitativa, de caráter predominantemente analítico e o problema de pesquisa será analisado sob três vieses distintos, sequenciais e complementares. O primeiro viés é de natureza histórica e visa explicitar a forma como se tornou hegemônico o pensamento de que a Educação de filhos deva ser dada prioritariamente em espaços públicos e não no espaço privado, da família, por exemplo. O segundo viés é de caráter teórico e conceitual e se refere ao conceito de Educação vigente no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, segundo o qual a oferta de nove anos de escolarização na Educação Básica constitui *direito* de todos e *dever* do Estado.

O terceiro - de ordem hermenêutica - se refere à interpretação das normas constitucionais e infraconstitucionais atinentes à Educação e à responsabilidade e papéis

¹É esclarecedor ler o texto de apresentação da II CONAE, elaborado pelo Ministério da Educação e que figura na Introdução da obra referenciada. “A II Conferência Nacional da Educação (Conae/2014), a ser realizada no mês de fevereiro de 2014, em Brasília-DF, será um momento especial na história das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado. Precedida por conferências preparatórias e livres, municipais e /ou intermunicipais, do Distrito Federal e estaduais de educação, terá como tema central *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração.*”

que devem desempenhar a família, a sociedade civil e o Estado na promoção, garantia e defesa do Direito à Educação.

Para a consecução dos objetivos propostos realizou-se:

- pesquisa bibliográfica, que se serve dos métodos histórico-filosófico, de Michel Foucault, e hermenêutico clássico, de Carlos Maximiliano, para aprofundar a análise da contribuição de diversos autores que fornecem os elementos históricos e teóricos necessários para analisar o processo de escolarização e de criminalização da Educação não escolarizada. Dentre estes autores se destacam Coulanges, Bobbio, Chevallier, Abu-Merhy, Vidal, Vasconcelos, Nagle, Nietzsche, Foucault. Outros autores nos auxiliarão em uma perspectiva dialogal, Freire, Morin, Neukamp, Silva, De Masi.
- pesquisa documental: que se serve dos métodos hermenêuticos clássico (MAXIMILIANO, 1925) e constitucional (CANOTILHO, 1993) para proceder à análise de documentos internacionais de direitos humanos recepcionados pelo ordenamento jurídico brasileiro e outras normas com força jurídica vigentes no território nacional que regulamentam o tema do Direito da Criança e do Adolescente e que são capazes de promover interfaces com o objetivo central da pesquisa. Dentre estas, destacam-se a Lei 8069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), com enfoque especial quanto ao direito fundamental da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária e a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Será objeto de especial análise o Projeto de Lei n.º 3179/2012, de autoria do deputado Lincoln Portela, que dispõe sobre a modalidade de Educação Domiciliar.
- pesquisa empírica: mediante a realização de entrevistas e aplicação de questionários foram coletados dados de pessoas, famílias e instituições representativas do tema em discussão.

A Tese está organizada em quatro partes.

Na Parte I apresento, em três capítulos, o conjunto das pesquisas que tem por objeto o modelo educacional conhecido internacionalmente como *homeschooling*, reportando-me à literatura disponível. É também a parte na qual concentro os resultados da minha pesquisa empírica, realizada no Brasil. Evidencio que há em curso um movimento de famílias de proporções mundiais que denomino *Movimento Social Mundial pela Educação Familiar Desescolarizada*, que está fundado em diversas razões e diversas naturezas.

Na Parte II me ocupo em demonstrar, em cinco capítulos, todo o processo histórico, institucional e ideológico ao final do qual a educação escolar passou a ser considerada como o único modo de se implementar educação de crianças e dos adolescentes, alijando todos os demais processos educativos, inclusive o familiar, a papel subsidiário em relação a este modo de educação, com a conseqüente criminalização da conduta de educar fora da instituição escolar.

Na Parte III meu esforço consiste em demonstrar, em três capítulos, como se produziu a escola atual sob a influência dos ideais republicanos e democráticos. Minha finalidade nessa Parte foi preparar o desenvolvimento da parte seguinte, de modo a explicar, filosoficamente, as condições atuais das escolas, e as razões de sua rejeição pelos pais que optam pela Educação Familiar Desescolarizada.

Na última parte chego ao núcleo da Tese. Como o desdobramento de toda a pesquisa e da discussão realizada nas partes preparatórias, implemento a defesa da Educação Familiar Desescolarizada no Brasil, levando em conta a ordem constitucional brasileira e as motivações dos pais que tem optado pela prática desse modelo de Educação como alternativa aos modelos educacionais que se pretendem hegemônicos. E, finalmente, apresento as conclusões da pesquisa, nas quais estão consignadas as alternativas legislativas para regulamentação da EFAD no Brasil.

Cumpra informar que o pesquisador desenvolveu uma trajetória tumultuada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Isso porque, tendo ingressado no doutorado em Julho de 2009, por duas vezes efetuou o trancamento da matrícula, em razão de grave problema de saúde que o inabilitou para as atividades acadêmicas.

Além disso, a greve de quase quatro meses que afetou 57 das 59 universidades federais em 2012 o impossibilitou de concluir no prazo uma disciplina junto ao Departamento de Serviço Social na Universidade de Brasília, a qual cursava na qualidade de aluno especial, período no qual esteve em Brasília cumprindo contrato de trabalho junto ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome enquanto, paralelamente, desenvolvia suas pesquisas.

PARTE I – O MOVIMENTO SOCIAL MUNDIAL PELA EDUCAÇÃO FAMILIAR DESESCOLARIZADA

Apresentação Inicial

O termo *homeschooling*, de língua inglesa, usual nos Estados Unidos da América, é usado internacionalmente para identificar uma modalidade de educação específica que é organizada e implementada pelos próprios pais como alternativa de escolarização de seus filhos em casa e não na escola. É traduzido, normalmente, para o português, por *Educação Domiciliar*, em uma tradução literal da junção da palavra *home* (casa, ou lar), com a palavra *school* (escola). O termo escola no gerúndio (*schooling*), já sugere a ideia do próprio modelo de educação, que está carregado de um sentido de ensino contínuo, no qual os pais se dispõem para o processo ensino-aprendizagem em formas e condições contínuas e cotidianas da vida da criança e da família, organizadas intencionalmente ou não para o fim educativo, tais como refeições, passeios, viagens, relacionamentos com a vizinhança, etc.

Ao lado destas denominações, e segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, (2012), outros países do globo que praticam a *homeschooling* têm utilizado as seguintes denominações para se referirem a ela: Ensino Doméstico; Ensino em casa; Educação no lar; Escola em casa; Educação doméstica; Educação não institucional; Educação familiar.

Outro termo utilizado por alguns é *Unschooling*, ou *desescolarização*, termo cunhado originalmente pelo escritor americano John Holt em seu livro *Teach Your Own* (1981), para se referir ao processo inicial que culminará na *homeschooling*. Atualmente, também se refere a uma variação do modelo, na qual se busca instruir os filhos eliminando qualquer referência à realidade escolar (grade curricular, planos de aula, avaliação sistematizada, etc.).

No Brasil a prática não é autorizada, mas também não é proibida em lei, o que nos leva a discutir nesta tese a antijuridicidade dos pronunciamentos dos tribunais brasileiros no sentido de responsabilização civil e criminal dos pais que a adotam.

Educação Familiar Desescolarizada

A denominação *Educação Familiar Desescolarizada* é uma escolha intelectual metodológica deliberada deste pesquisador no sentido de representar na língua

portuguesa uma das várias formas de se referir à modalidade de educação que se dá sob a ação e supervisão direta dos pais em relação aos seus filhos. A escolha carrega em si uma razão pragmática e outra valorativa, ou conceitual.

Em primeiro lugar, optamos por usar a expressão *família* e não *casa* ou *domicílio*, para que se possa promover um diálogo com a legislação brasileira sobre o assunto educação de crianças e adolescentes. A legislação reconhece a família como partícipe do processo educacional dos filhos na condição de instituição com deveres diversos, e atribui a ela um regramento legal nestes termos, ao passo que não o faz, da mesma forma, quanto aos lugares *casa*, *domicílio*, ou *lar*. Os sentidos individuais destes termos na legislação civil e penal brasileira acabam por fundirem-se em um só – o *domicílio* – o qual está carregado de um significado jurídico protetivo espacial, mas não pró-educativo.

A Constituição Federal constitui a casa como “*asilo inviolável do indivíduo nos termos previstos*”², e o Código Civil faz do *domicílio* um lugar no qual, no caso das pessoas naturais, “*ela estabelece a sua residência com ânimo definitivo*”³ para diversos fins, inclusive processuais. No caso do termo *lar*, ele está predominantemente associando à ideia da família nuclear, sendo forçoso reconhecer que a ideia, que pressupõe a família composta pelo genitor, genitora e filhos comuns - não é mais reconhecida como o modelo acabado e definitivo de família pelo ordenamento jurídico brasileiro, sendo reconhecidos diversos outros arranjos de família. Apenas a título de exemplo, lembre-se que recente decisão do Supremo Tribunal Federal reconheceu à união homossexual o status de união análogo ao matrimônio⁴.

Em segundo lugar, adotaremos a posição de que o processo de educação deve ser compreendido não em termos de *lugares* nos quais ocorre (escola, casa, distância), mas sim em termos de *agentes* (professor, pais, sociedade, criança, adolescente, jovem, etc.). O processo educacional, conforme ensinou um dos maiores educadores do Brasil e do mundo (FREIRE, 1995), pode se dar, inclusive, debaixo de uma árvore, sendo que o

²Constituição da República Federativa do Brasil, artigo 5.º, inciso XI.

³Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002, artigo 70.

⁴Os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgarem a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132, reconheceram a união estável para casais do mesmo sexo. As ações foram ajuizadas na Corte, respectivamente, pela Procuradoria-Geral da República e pelo governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral. O julgamento foi iniciado no dia 04 de maio de 2012 e concluído no dia seguinte. O relator das ações, ministro Ayres Britto, votou no sentido de dar interpretação conforme a Constituição Federal para excluir qualquer significado do artigo 1.723 do Código Civil que impeça o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar.

estilo bancário é o menos recomendado, como diria o mestre. Sendo assim, qualquer lugar é lugar de educar-se – princípio, aliás, como já disse, que orienta a própria origem do termo *homeschooling* – não havendo razão para circunscrevê-lo, salvo melhor entendimento, a este ou àquele local.

O artigo 1.º da LDB, que define Educação como “*processos formativos que se desenvolvem na vida familiar*”, parece confirmar essa epistemologia. Tanto *processos formativos* quanto *vida familiar* são expressões que denotam dinamismo espacial e movimento, ideias que o termo domicílio apenas episodicamente sugere, prevalecendo sempre o sentido do estático.

Um esclarecimento deve ser dado com respeito ao uso da expressão *Desescolarizada*. Reconheço que o termo possa vir a ser compreendido de modo equivocado, motivo pelo qual cabe um esclarecimento adicional. Um clássico para os que pensam no modo de educação em casa, por ação ou supervisão exclusiva dos pais dos educandos, tem por título *Sociedade sem Escolas*, assim traduzido do título original *Deschooling Society* (ILICH, 1983). A proposta desse autor é acabar totalmente com as escolas, por entender que elas não atendem a finalidade do aprendizado, argumentando que esse deve se operar de modo espontâneo, com base em áreas e grupos de interesse formados espontaneamente. Outros autores, ainda mais modernos, entendem da mesma forma e são amplamente referenciados entre os praticantes dos modelos de educação centrados na família. Esse não é meu enfoque.

O termo *desescolarizada* não constava do texto preliminar da qualificação, e foi acrescentada na medida em que as pesquisas se desenvolviam. O termo tem sua justificativa diante da intenção de parte das famílias que adotam tais alternativas de se desvincularem tanto quanto possível dos processos de educação escolar e dos suas práticas institucionais, ainda que não dos processos de ensino-aprendizagem. Para expressar esta intencionalidade o termo é adequado, na medida em que o que se deve esperar, e querer, no processo de ensino-aprendizagem que se faz no escopo da família e com base na *expertise* dos pais, não é a reprodução, pura e simplesmente, do modo do fazer escolar, suas rotinas, currículos, modos de avaliação, técnicas e tecnologia, mas a criação de um modo peculiar que leve em conta propriamente o modo de ser familiar e o escopo da casa e dos demais espaços onde se realiza a educação dos filhos.

CAPÍTULO 1 - Natureza do Movimento Social Homeschooling

Este capítulo tem por finalidade demonstrar que o Movimento Homeschooling é um Movimento Social de proporções crescentes e aspirações legítimas.

Não pretendo desenvolver uma tese destinada a comprovar o fenômeno social, mas o texto abaixo, que reporta a Conferência Global de Home Education (GHEC), realizada em 03 de novembro de 2012 em Berlim, Alemanha, é um documento no qual parece evidente que o comportamento coletivo de indivíduos e organizações de várias nacionalidades que se têm movimentado no sentido de que os Estados nacionais legalizem a prática *homeschooling*, deve ser qualificado como um Movimento Social Mundial, com suas facetas e características próprias.

Em Berlim, os líderes globais Homeschooling manifestam Declaração Histórica - Escrito por Alex Newman⁵

BERLIM - Líderes do movimento homeschooling de cerca de duas dezenas de países assinaram um documento histórico apelidado de "Declaração de Berlim" em 3 de novembro, exigindo que os governos ao redor do mundo respeitem as famílias e ao direito humano fundamental à educação em casa, confrontando autoridades em lugares como a Alemanha e a Suécia que perseguem implacavelmente homeschoolers.

A Declaração de Berlim, a primeiro de seu tipo, argumenta que o direito de educar em casa deve ser respeitado por todas as jurisdições - afinal, nenhum governo pode legitimamente violar os direitos fundamentais dos cidadãos. Citando vários documentos de direitos humanos e um crescente corpo de evidências que mostram os benefícios da educação escolar em casa, os signatários do documento - uma coalizão surpreendentemente diversificada unidos por uma paixão pela educação em casa - diz que a perseguição sem sentido deve chegar a um fim.

"É uma expressão da crescente confiança entre homeschoolers que esta é apenas mais uma luta histórica pelos direitos humanos e de que vamos ganhar", disse ao jornal *The New American* o sueco Jonas Himmelstrand, Presidente da Swedish Home Education Association (ROHUS) e chefe da Conferência Global de Home Education (GHEC), que fugiu de Suécia com sua família. "A Declaração de Berlim mostra que esses direitos já são reconhecidos em várias convenções de direitos humanos, eles simplesmente precisam ser reconhecidos em todo o mundo."

Reunidos em Berlim, na Alemanha, no fim de semana para a primeira Conferência Global de Educação em casa, cerca de 200 líderes homeschool, fazedores de políticas públicas, especialistas, pais e ativistas de direitos humanos se uniram na batalha para proteger e expandir a liberdade de ensino. Com a Declaração de Berlim, que apresenta diversos tratados e convenções que reconhecem o direito inalienável à liberdade de ensino, os defensores pretendem transformar a pressão sobre certos governos "párias".

"Lembramos a todas as nações que inúmeros tratados e declarações internacionais reconhecem o papel essencial e insubstituível e fundamental dos pais e da família na educação e formação das crianças como um direito natural que deve ser

⁵ NEWMAN, A. In Berlin, Global Homeschooling Leaders Unveil Historic Declaration. **The New American daily highlights**. 04 nov. 2012. Disponível em <<http://www.thenewamerican.com/world-news/europe/item/13507-in-berlin-global-homeschooling-leaders-unveil-historic-declaration>> Acesso em 14/01/2014. Tradução nossa.

respeitado e protegido por todos os governos", explica a Declaração de Berlim, citando vários exemplos de documentos formais na Europa e consagrando internacionalmente os direitos dos pais sobre a educação.

Mesmo a polêmica Nações Unidas, amplamente percebida entre os críticos como um "clube de ditadores", reconheceu a educação em casa como um direito humano fundamental. Em 2007, por exemplo, o "Relator Especial sobre Educação " da ONU condenou oficialmente a opressão do governo alemão sobre os homeschoolers, afirmando que a educação em casa é uma alternativa totalmente legítima para atestar a escolaridade. Vários tratados europeus de direitos humanos relacionados também são citados na Declaração de Berlim.

O advogado Michael Donnelly, diretor de assuntos internacionais para a poderosa Home School Legal Associação de Defesa norte-americana (HSLDA), e um membro do conselho GHEC, disse que a Declaração de Berlim foi histórica. Também será uma ferramenta fundamental daqui para frente de como ativistas de todo o mundo podem trabalhar para apoiar uns aos outros na luta pela liberdade de ensino em todos os lugares.

"Esta é a primeira Conferência Global de Educação local, por isso é realmente única - é a primeira vez que tantas referências a tratados e convenções internacionais têm sido referenciados em um único documento, no contexto da educação em casa", Donnelly disse ao The New American. "É também a primeira vez que tantos educadores domésticos e ativistas de todo o mundo e de tantas origens se uniram para fazer uma declaração poderosa. Nós não vamos tolerar a opressão em qualquer lugar."

Afora o ângulo dos direitos humanos, o documento também aponta para o sucesso bem documentado de homeschoolers acadêmica e socialmente." Observamos ainda que pesquisa científica confiável indica que a educação em casa é um meio eficaz de educar as crianças para se tornarem cidadãos alfabetizados, produtivos e membros da sociedade civil, e que não há nenhuma evidência de danos para as crianças ou um aumento do risco de danos sob a base da educação em casa", explica, ecoando um tema comum na conferência apoiada por especialistas que se manifestaram a favor de homeschooling.

Em seguida, a Declaração de Berlim condena as políticas de certos governos nacionais que pisam sobre o direito à educação em casa, bem como a perseguição bárbara empregada para fazer cumprir as proibições: multas coercitivas, as ameaças à custódia dos pais, e sanções penais. Embora não seja especificamente citado pelo nome, ele não é um segredo que, além de regimes abertamente totalitários como o governante da Coreia do Norte, os principais culpados nestes tipos de abusos dos direitos humanos, pelo menos no mundo ocidental, são a Suécia e a Alemanha.

Como The New American tem escrito há anos, a marginalização e dura perseguição enfrentada pelos homeschoolers alemães e suecos levou a um êxodo dos chamados "refugiados homeschooling." A maioria vai para outros países europeus - praticamente todos o que permitem a educação em casa - mas alguns têm ido para tão longe como o Canadá e os Estados Unidos, onde uma família alemã recebeu asilo por um juiz federal de imigração, que reprovou o comportamento bárbaro das autoridades que tentam esmagar famílias homeschooling. Himmelstrand, o presidente GHEC, fugiu da Suécia para as Ilhas Aland finlandeses no início deste ano.

Ainda assim, as vítimas pareciam otimistas, e a positividade foi refletida na Declaração de Berlim. "Nós agora apelamos a todos os membros da comunidade internacional a tomar medidas concretas para afirmar no seu direito, política e procedimentos civis e criminais, que os pais têm um direito natural e fundamental para direcionar a educação e formação dos seus filhos, que inclui o direito de escolher o tipo de educação que a criança deverá receber, incluindo a educação em casa", o documento continua, encorajando os governos nacionais a considerar o

crescente corpo de pesquisa que mostra os benefícios da educação em casa. Os signatários da declaração também pediram que os organismos de direitos humanos, governos, organizações não governamentais (ONGs), funcionários e cidadãos em todos os lugares "busquem maior respeito pelo direito fundamental dos pais de escolher o tipo de educação que seus filhos recebem, incluindo a educação em casa." Os membros da comunidade homeschooling global, por sua vez, devem adotar medidas ativas para apresentar a Declaração de Berlim a seus governos e garantir que o direito humano fundamental de educar em casa é mantido independentemente da motivação ou metodologia de quem o escolheu, o documento acrescentou.

Para começar, a declaração foi assinada por todos os fóruns GHEC. No entanto, como o documento foi apresentado na frente de uma sala de conferências lotada com cerca de 200 pessoas de cerca de duas dezenas de países, o Presidente do GHEC Himmelstrand disse que o objetivo era continuar a coleta de assinaturas e apoio de organizações e indivíduos em todo o mundo, e por meio do documento manter a pressão sobre os governos hostis. A sala irrompeu em aplausos.

Ainda que os participantes GHEC sustentem todos os tipos de diferentes pontos de vista - cristãos, secularistas, conservadores, liberais, e muito mais - todos eles concordaram com alguns pontos-chave. "Comprometemo-nos a apoiar a liberdade, diversidade e pluralismo na educação através da coordenação formal e informal, com o objetivo de tornar a educação em casa uma opção educacional legítima em todas as nações e o direito de cada família e da criança," a Declaração de Berlim concluiu.

Os líderes europeus que falaram ao The New American disseram que estavam satisfeitos com o documento, e que agora era a hora de agir. "É uma declaração muito boa", disse Pia Amacher, dirigente dos direitos pró-parentais e liberdade educacional *Swiss Parents Lobby*. "Precisamos de mais liberdade de ensino, e nós precisamos obter pais envolvidos em toda a Europa para que as pessoas possam escolher todos os tipos de educação. Nós temos uma grande rede na Suíça, mas isso deve se expandir por toda a Europa. "

Com o encerramento no domingo do GHEC, os participantes irão em breve começar a retornar a seus países de origem: Brasil, Rússia, Taiwan, África do Sul, Canadá, Filipinas, Coreia do Sul, Irlanda, Austrália, Suíça, Luxemburgo, México, Reino Unido, Marrocos, França, Espanha, Nepal, Alemanha, Áustria, Quênia, Finlândia, Suécia, Estados Unidos, Alemanha, Polônia, e muito mais. Declaração de Berlim na mão, porém a ação real está apenas começando.

Para COLLOM e MITCHELL (2005) *Homeescolaridade* é um Movimento Social cujos aspectos mais específicos são pouco conhecidos?: "é tanto um meio de educar as crianças de acordo com os padrões dos pais quanto um movimento social alternativo que busca abraçar um único conjunto de normas e valores culturais. [...] Homeschoolers são, com certeza, uma população bastante heterogênea, com uma variedade de razões para dar esse passo significativo."

O desejo dos pais por praticarem um modo de ensino descolado do sistema escolar é defendido como expressão legítima das mudanças sociais que se fazem necessárias e que precisam ser reconhecidas do ponto de vista do Direito. Da leitura da Carta de Berlin depreende-se que

- há um tema em comum que une indivíduos e organizações de diversos

países do mundo: o *homeschooling* Movimento de amplitude mundial está unido em torno de um interesse comum, qual seja, o reconhecimento do direito humano natural dos pais de prover Educação e instrução a seus filhos, fundados no princípio das liberdades individuais;

- a perspectiva do Movimento é conflituosa e reage à oposição que os Estados nacionais têm sistematicamente promovido contra o exercício da liberdade dos pais de educar seus filhos em suas próprias casas sem serem obrigados a enviá-los para o sistema escolar.
- sua tentativa não é de subverter o sistema social como um todo, numa espécie de revolução social, mas apenas de conquistar o reconhecimento que afirmam ter, conforme exposto no item anterior, de modo a não virem mais a ser responsabilizados administrativa, cível e criminalmente pelas suas condutas;
- as lideranças do Movimento são provenientes de países tradicionalmente democráticos, como os Estados Unidos da América, a Suécia, e a Suíça;
- o Movimento não é formado apenas por pais que praticam *homeschooling*, mas por fazedores de políticas públicas, especialistas, pais e ativistas de direitos humanos, o que, provavelmente, demonstra que há diversos membros do Movimento que integram governos e sociedades políticas capazes de influir na esfera decisória dos Estados, o que se comprova no caso Brasil, como veremos.

Continuando...

Uma pergunta que fiz a mim mesmo desde que comecei a pesquisar o assunto é a seguinte: porque motivo(s) os pais *homeschooler* resolveram tirar seus filhos da escola, ou não enviá-los para lá, submetendo-se assim a um confronto com o Estado-Juiz, e com o Estado-Polícia, inclusive correndo o grave risco de serem processados, condenados criminalmente, e perderem o poder familiar sobre seus filhos, resolvendo, em alguns casos, mudarem-se para países onde não há perseguição estatal?

Ainda mais. Porque razão pais, mesmo depois de processados pela prática da modalidade de educação em casa, ou mesmo condenados, ainda insistem em praticá-la? As respostas para essas questões, que procurei investigar, deveriam trazer uma ou mais respostas significativas.

Em uma das diversas ocasiões nas quais estive com famílias que praticam EFAD, uma delas foi bastante esclarecedora. Ricardo, diretor da ANED⁶, e efetivamente quem tem atuado de modo aguerrido e incansável para que a modalidade de Educação dos pais desescolarizada venha a ser compreendida, discutida e permitida no Brasil, estava em Brasília, com sua família, Lilian, sua gentil esposa, e seus dois filhos adolescentes, Lorena e Guilherme, para participar de um evento na Câmara dos Deputados que discutiu a formação de lideranças no campo público não estatal. Além disso, Lilian participava do Fórum Mundial de Direitos Humanos que acontecia naqueles dias na capital federal.

Combinamos de jantarmos juntos no *Panelinha*, restaurante tradicional localizado há poucos metros do apartamento onde eu residia, e eu aproveitaria para entrevistar sua família. Dito e feito. Sintetizei a conversa, o que fiz apenas quando cheguei em casa, pois durante o delicioso picadinho eu não quis anotar, e não tinha nenhum aparelho que me permitisse gravar a conversa.

Lorena. Pais. Guilherme. Na escola sofria bullying contínuo, e não esporadicamente, a ponto de desanimar, e a escola se tornar um lugar muito desafiador. Perguntei se isso tinha influenciado seu desejo de sair da escola e ela disse que certamente que sim. Liliane. Na escola é muito difícil aprender a lidar com todos os problemas tão cedo, ainda que seja desejável isto no processo educacional.

A mãe, Lilian, disse que a filha pedia muito para não ir à escola, que era muito ruim. Ela achava que era exagero, mas depois viu que não era. Ela saiu da escola na oitava série. A escola é um lugar que retirava dela a concentração e em casa estuda com muito mais atenção e resultado. Muito tempo na escola é desperdiçado. Ambos estão fora da escola há três anos. Guilherme sofria porque um garoto dizia que porque ele era baiano ele era macumbeiro. Dizia que não, mas não adiantava, e apanhava.

Lilian. O rendimento acadêmico em casa é muito melhor, comparando conteúdos aprendidos. A mãe aprende junto. Mas tem apreensões sobre como fazer.

Pais e filhos. As fontes de pesquisa são várias, especialmente a internet. Lorena gosta muito de ler, devora livros, e Guilherme tem a ideia fixa em engenharia mecânica, pois fica olhando para objetos, imaginando como pode ser melhor o projeto.

Lorena. Mantem amigas da escola, que vão à sua casa. As amigas achavam que era *maciota* estudar em casa, mas agora reconhecem os melhores resultados e o esforço. Ela gosta de fotografia, faz curso disponibilizado pela prefeitura. Quer estudar algo na área de fotografia, artes. Guilherme faz violão, junto com a irmã também na prefeitura. Ambos tem seus melhores

⁶ Associação Nacional de Educação Domiciliar, entidade privada sem fins lucrativos que tem encabeçado no Brasil o processo de legalização e regulação da modalidade de Educação.

amigos entre os que conheceram na escola, mas tem amigos vários. As redes sociais são importantes, especialmente primos e amigos longe, mas os relacionamentos são presenciais.

Filhos e mãe. Há uma confusão difícil de papéis pai, mãe, filho, mas isto é contornável. *Rola* alguma tensão que interrompe o processo de ensino-aprendizagem, quando necessário, mas logo depois se reinicia.

Guilherme. Estudar em casa é mais difícil no que na escola, porque exige mais. A mãe é mais exigente.

Ricardo. O preparo para a vida adulta não é apenas no sentido da profissão, mas em serem pessoas que se preocupam em usarem para o bem o que são, ajudando outros.

Lilian. Há o tempo da liberdade, pouco a pouco os filhos vão ganhando mais liberdade, como andar de ônibus sozinhos, viajar sozinhos, etc. A socialização na escola é para o mal. Não há amizades, muitas crianças ficam sozinhas em casa. Refere-se a uma adolescente, amiga de sua filha, que está tentando ajudar, e que sempre liga para ela sentindo-se muito sozinha, exposta a tudo que aparece...

Todos. Prática de grupos de apoio: famílias que se reúnem para se apoiarem e lecionarem uns aos outros, temas de interesses diversos. Guilherme, 12 anos, que recentemente havia realizado seminário no grupo de apoio do qual participam sobre o Estado de Minas Gerais, seus pontos turísticos, história, etc., falou com exultação do sucesso que foi a aula, especialmente sob a perspectiva das crianças, inclusive as menores, que participaram e compreenderam a aula. Falou para crianças de 4 anos, durante trinta minutos, e quando percebia que alguma criança não tinha entendido, explicava com outras palavras, até que ela compreendesse. Por ser baiano, dar aulas sobre o Estado da Federação que o acolheu, aos próprios mineiros, teve um gostinho especial...

O diálogo acima retratado é meramente ilustrativo para indicar que ao final da pesquisa realizada com pais, estudantes e líderes do Movimento Homeschooling no Brasil, cinco respostas gerais foram obtidas por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa:

- Entrevistas semiestruturadas
- Questionários
- Matérias jornalísticas, algumas delas nas quais fui entrevistado para a elaboração da matéria
- Audiências na Câmara dos Deputados, uma delas na qual participei como palestrante convidado.

A aplicação de entrevistas semiestruturadas foram aplicadas aos seguintes agentes, cujas identidades não serão reveladas quando não autorizado pelos entrevistados:

- Deputado Federal Lincoln Portela, autor do Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional que versa sobre Educação Domiciliar, e Presidente da Frente Parlamentar pela Educação Domiciliar;
- Um professor da USP, não da área de Educação, praticante de homeschooling, que chamarei de P1;
- Um pedagogo, fundador da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), e seu ex-diretor pedagógico, cargo que exerceu até janeiro de 2013, Prof. Fabio Stoppa Schebella;
- Um pai praticante de homeschooling, doutor em Educação, docente de uma Universidade Pública de um estado do sul do país, que chamarei de P2;
- Outro membro fundador da ANED, ex-Presidente e atual Consultor de Relações Públicas da entidade, Ricardo Iene Santos Dias, praticante de homeschooling;
- O Diretor Jurídico da ANED, e Advogado Público na esfera federal, Dr. Alexandre Magno Fernandes Moreira, também praticante de Homeschooling;
- Uma família praticante de Homeschooling, com dez filhos, cujos pais chamam-se Josué e Darcília, que chamarei de F1;
- Um casal, com três filhos, ambos com formação em nível de pós-graduação, praticantes de homeschooling, que chamarei de F2.
- Uma mãe, que declara-se praticante de unschooling.

Os questionários foram aplicados a 57 pais e 67 filhos homeschooling cujas identidades não serão reveladas, as quais residem nos municípios de São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, Timóteo (Minas Gerais), e Vila Velha (Espírito Santo).

Meu cuidado em querer ouvir também os estudantes, e não apenas seus pais, teve uma finalidade bem projetada. Observei que nenhuma das pesquisas existentes sobre o tema no Brasil procurava ouvir as crianças e adolescentes praticantes da modalidade de educação, o que, em se tratando de uma Tese que se construía tanto no campo da Educação, quanto no campo do Direito da Criança e do Adolescente, não me pareceu razoável, em razão de que a opinião e o sentimento de crianças e adolescentes nestes campos precisam ser observados e levados em conta para uma aferição mais precisa da realidade, especialmente nas situações nas quais há risco de que o Estado remova dos pais o Poder Familiar sobre seus filhos, o que é o caso.

Mas antes um cuidado. Acredito ser necessário situar o Movimento pela Educação Familiar Desescolarizada contextualizando-o no caso Brasil. Faremos isso, olhando para as pesquisas identificadas por meio da revisão da bibliografia especializada.

No Mundo⁷

O centro irradiador do Movimento pela Educação Familiar Desescolarizada é os Estados Unidos da América, ao lado de alguns países europeus. A maior parte da literatura disponível provêm de autores de nacionalidade estadunidense, ou é encontrada na língua inglesa, e é por meio dela que faremos uma descrição do estado da arte desse modelo de Educação que passou a ser retomado no mundo a partir da década de 1970.

AASEN (2010) afirma que embora a maioria das pessoas nos Estados Unidos da América pensa o sistema atual de educação de massa como normal, a educação obrigatória é bastante nova, menos de 150 anos de idade. Durante os anos 1960 e 1970, um movimento *homeschooling* teria se levantado para rejeitar a inovação moderna da educação escolar obrigatória, de modo a promover o retorno à abordagem onde os pais são responsáveis pela educação de seus filhos. Assim, autores como John Holt (*How Children Fail*) e Raymond e Dorothy Moore (*Better Late Than Early*) *deram o toque de alerta*. Segundo o autor, até o final da década de 1980 algumas formas de *homeschooling* eram legalizadas em todos os 50 estados americanos.

Afirma RAIN (2010), que a forma de educação familiar desescolarizada é uma prática tão antiga quanto se tem notícia na história humana. Em sua versão recente era quase inexistente nos Estados Unidos na década de 1970, tendo atingido o número de aproximadamente dois milhões de estudantes no ano de 2009. Segundo o autor, a opinião pública naquele país é bastante positiva quanto a esta prática privada de educação, havendo muita curiosidade e questionamentos de natureza ideológica sobre ela.

Voltando a AASEN (2010), de acordo com o relatório oficial do Governo Americano (NGES), cerca de 1,5 milhões de crianças foram educadas no modelo *homeschooling* em 2007, nos EUA. Líderes em pesquisa *homeschooling* nacional ampliariam este número para 2 a 2,5 milhões. De qualquer forma, *homeschooling*

⁷ Este capítulo reúne a bibliografia internacional sobre *homeschooling*, as quais foram traduzidas livremente pelo autor apenas com a finalidade de subsidiar essa pesquisa. Por não se tratarem de traduções autorizadas, não serão citadas em português nas referências bibliográficas, mas apenas em suas línguas originais.

evoluiu de um movimento político a uma sólida escolha educacional. “Homeschool” é agora uma opção listada nas formas de registro PSAT, AGT e SAT, homeschoolers são contemplados para receberem auxílio financeiro federal, e *sites* de instituições de ensino superior oferecem *links* para protocolos de admissão especialmente para homeschoolers.

COLLON e MITCHELL (2005) afirmam que Homeschooling é um movimento social heterogêneo e crescente de organizações e indivíduos que atuam coletivamente em um esforço para melhorar a vida das suas crianças. Assim, *Homeescolaridade*, segundo os autores, é tanto um meio de ensinar as crianças de acordo com os padrões dos pais quanto um movimento social alternativo que abraça um único conjunto de normas e valores culturais. A natureza do movimento é, segundo ele, não conflituosa, mas alternativa, o que significa que se trata da tentativa de construir uma via alternativa à escolarização pública. Essa alternativa estaria se tornando mais e mais aceitável para a população nos Estados Unidos da América.

KUNZMAN e GAITHER (2013) realizaram uma abrangente pesquisa, realizando análises por meio de um “tratamento sistemático da literatura, derivada da bibliografia mais abrangente já montada, cuidadosamente selecionados pela qualidade”⁸. Assim, buscaram reunir todas as pesquisas realizadas sobre homeschooling em língua inglesa e as organizaram nas categorias de demografia, currículo, formação acadêmica, socialização, lei, relações com as escolas públicas, a transição para a faculdade/vida adulta, e homeschooling internacional.

Os autores selecionaram cuidadosamente 351 textos com base em certos critérios de um total de 1.400 textos acadêmicos que foram por eles revistos, incluindo 756 artigos em periódicos, 318 teses, 113 capítulos de livros, 83 livros, e 81 relatórios. Os critérios foram os seguintes: 1. Qualidade da pesquisa: relevância da metodologia; 2. Importância ou influência da pesquisa: se a pesquisa foi citada amplamente por outros pesquisadores, políticos ou mesmo os meios de comunicação; 3. Distinção da pesquisa: se a pesquisa ofereceu uma perspectiva nova sobre o assunto, mesmo sob o ponto de vista metodológico ainda não examinado em outras pesquisas.

As perguntas realizadas pelos autores foram também em número de três:

- Que temas primários ou tópicos são abordados na literatura?
- Quão eficazes são as metodologias e análises realizadas?
- O que a pesquisa revela sobre homeschooling?

⁸ Idem, p. 04.

- Que perguntas permanecem sem resposta?

Afirmam os pesquisadores que a pesquisa sobre homeschooling tem sofrido com uma série de limitações. Em primeiro lugar, porque a literatura disponível é quase inteiramente de natureza qualitativa, *estudos qualitativos ambiciosos e imaginativos*⁹, no dizer dos autores. Entre as razões da dificuldade está o fato de que cada estado dos EUA tem a sua própria lei que trata de homeschooling, e a coleta dos dados possui uma forma de abordagem muito casual. Enquanto que alguns estados exigem o registro dos homeschoolers, e a manutenção meticulosa destes registros, outros “são incapazes, ou não estão dispostos a dedicar os recursos necessários para a coleta de dados consistente e, portanto, tem registros que variam muito, entre os municípios e por ano.¹⁰” Há estados, especialmente aqueles que não necessitam que os homeschoolers registrem a sua prática, que não mantem nenhum registro. Outros motivos que dificultariam as pesquisas são a diversidade de pessoas envolvidas na prática, a sua natureza desinstitucionalizada e o temor, dos praticantes, quanto à vigilância externa.

Os autores – que se apresentam como pesquisadores neutros, nem defensores indiscriminados da homeschooling, mas também não críticos extremados da prática, e consideram homeschooling uma opção educacional legítima que pode resultar em um crescimento desejável, mas também uma negligência preocupante – afirmam que grande parte das pesquisas realizadas sofre com a motivação política, em particular nos Estados Unidos da América, inclusive universidades, que assumem posicionamento favorável ou contrária ao modelo. Segundo eles

[...] Um grande número de estudos, especialmente os mais citados em relatos populares e na mídia, têm sido realizados sob os auspícios de uma organização de destaque em defesa da homeschooling: HSLDA, Associação de Defesa Legal da Escola em Casa (Ray, 1990; Ray, 1994; Ray, 1997a, Ray, 1997b; Rudner, 1999¹¹; Ray, 2004b; Ray, 2010,¹²). A maioria destes estudos foram conduzidos pelo Dr. Brian

⁹ Ibidem, p.05.

¹⁰ Ibidem, p.05.

¹¹ Rudner, L. M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. Education Policy Analysis Archives, 7. Retrieved December 3, 2012, from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/543>

¹² Ray, B. D. (1990). A nationwide study of home education: Family characteristics, legal matters, and student achievement. Salem, OR: NHERI Publications.

Ray, B. D. (1994). A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics. Salem, OR: NHERI Publications.

Ray, B. D. (1997a). *Home education across the United States: Family characteristics, student achievement, and other topics*. Purcellville, VA: HSLDA Publications.

Ray, B. D. (1997b). *Strengths of their own: Home schoolers across America*. Salem, OR: NHERI Publications.

Ray, B. D. (1999). *Home schooling on the threshold: A survey of research at the dawn of the millennium*. Salem, OR: NHERI Publications.

D. Ray e publicado de forma independente através de sua organização, o Home Education Research Institute Nacional, ou NHERI. Embora estes estudos tenham grandes tamanhos de amostra e empreguem técnicas estatísticas sofisticadas, eles sofrem de graves limitações de projeto e são frequentemente utilizados para fazer generalizações para além do que as suas conclusões específicas garantem (Gaither, 2008b¹³; Oplinger & Willard, 2004¹⁴; Ray, 2004a; Welner & Welner, 1999¹⁵)¹⁶.

Os autores organizaram a apresentação de suas conclusões em oito tópicos, oito categorias gerais de estudos de homeschooling. Segundo eles, como a grande maioria das pesquisas homeschooling existente foi conduzida por pesquisadores norte-americanos sobre a experiência dos EUA, a organização do texto reflete essa realidade.

Assim, a Seção III sintetiza o que se sabe sobre a demografia homeschooling nos Estados Unidos, no nível macro e entre vários subgrupos, incluindo os cristãos, minorias raciais e as crianças com necessidades especiais. Nessa mesma seção eles incluíram os dados sobre a motivação dos pais para homeschooling.

A Seção IV analisa os currículos homeschool nos EUA e sua prática, e a Seção V reúne a literatura sobre desempenho acadêmico dos estudantes homeschooling.

A Seção VI faz o mesmo para a questão da socialização, o que refere-se não apenas ao desenvolvimento de habilidades sociais, mas também à formação mais ampla de valores. A Seção VII apresenta a revisão da literatura sobre a legislação homeschooling nos EUA, em nível constitucional e legal.

Em seguida, a Seção VIII explora as relações evolutivas entre educação homeschooling e pública nos Estados Unidos, e a Seção IX avalia a literatura sobre a transição das crianças homeschooled ao ensino superior e à vida adulta. A última Seção analisa “o crescente corpo de trabalhos sobre homeschooling em países fora dos Estados

Ray, B. D. (2004a). *Home educated and now adults: Their community and civic involvement, views about homeschooling, and other traits*. Salem, OR: NHERI Publications.

Ray, B. D. (2004b). Homeschoolers on to college: What research shows us. *Journal of College Admissions*, 185, 5-11.

Ray, B. D. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8. Retrieved December 3, 2012, from <http://www.academicleadership.org/>.

¹³ Gaither, M. (2008b, September 30). Brian D. Ray and NHERI, part 1. Retrieved December 3, 2012, from <http://gaither.wordpress.com/2008/09/30/brian-d-ray-and-nheri-part-1/>

¹⁴ Oplinger, D. and Willard, D. J. (2004, November 16). Socialization study inaccurately promoted, researcher says. *Akron Beacon Journal*, p. A8.

¹⁵ Welner, K. M. & Welner, K. G. (1999). Contextualizing homeschooling data: A response to Rudner. *Education Policy Analysis Archives*, 7. Retrieved December 3, 2012, from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/548>

¹⁶ *Ibidem*, p.5.

Unidos.”¹⁷. Vejamos as conclusões dos autores.

Aspectos Demográficos

Quanto aos aspectos demográficos, as conclusões são muito interessantes. Segundo os autores, as estimativas mais confiáveis de dados demográficos homeschooler nos Estados Unidos são provenientes da Pesquisa Nacional de Domicílios em Educação (NHE), porque desde 1999 o levantamento NHE incluiu perguntas sobre homeschooling, perguntas que reaparecem a cada quatro anos.

As estimativas no ano de 2007 indicavam 1,5 milhões de crianças estudando em casa, um aumento relativo de 74 por cento desde 1999. De acordo com estes dados, a taxa de crescimento tem realmente acelerado desde 2003. Assumindo uma taxa de crescimento semelhante desde 2007, os autores afirmam que, à data da publicação da pesquisa, havia bem mais de dois milhões de homeschoolers nos Estados Unidos, mais do que 4% da população em idade escolar, o que provavelmente é inferior ao número real, em razão do receio dos pais de se revelarem como praticantes homeschooling.

Quanto à estrutura familiar, pesquisa de 2007 (Planty et. al, 2009¹⁸, apud Kunzman e Gaither, 2013) relata que homeschoolers vivem predominantemente em famílias com pai e mãe (89%), e pouco mais da metade (54%), com apenas um dos pais no mercado de trabalho. Estas percentagens são muito mais elevadas do que as médias nacionais para as crianças em idade escolar (73% e 21%, respectivamente). Pais Homeschool relatam níveis de ensino moderadamente mais altos, com pelo menos um dos pais com um diploma de bacharel. Por outro lado, a renda das famílias é bastante similar, embora um percentual menor de famílias que ganham menos de US\$ 25.000 (anual) optam por educar seus filhos.

Outras pesquisas sugerem que mais da metade dos pais homeschool enviam pelo menos um de seus filhos para uma escola convencional, e mais de um terço das crianças homeschooled retornam à escola institucional após o primeiro ano. Entretanto, ambas as percentagens parecem ser um pouco menor para as famílias motivadas religiosamente.

Muitos pesquisadores têm explorado as várias motivações que os pais têm para educarem seus filhos. Relatam os autores:

[...] Analisando dados de 1998 e 2000, Pesquisas Sociais Gerais, Yang

¹⁷ Ibidem, p.08.

¹⁸ Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., KewalRamani, A., Kemp, J., Bianco, K., & Dinkes, R. (2009). The condition of education 2009 (NCES 2009-081). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

& Kayaardi (2004¹⁹), constatou que características demográficas, religiosas, socioeconômicas e estrutura familiar não desempenharam nenhum papel estatisticamente significativo na decisão dos pais de homeschool (ecoada por Essenberg, 2004²⁰, apud Kunzman e Gaither, 2013), embora estudos de pequena escala sugerem que experiências negativas de escolaridade dos pais se correlacionam com tal decisão (Knowles, 1991b²¹; Wyatt, 2008²²). Mais uma vez, os dados mais abrangentes emergem da pesquisa NHE: em 2007, as três razões mais comuns para homeschooling eram "uma preocupação sobre o ambiente de outras escolas" (88%), "um desejo de fornecer instrução moral ou religiosa" (83%), e "a insatisfação com a instrução acadêmica em outras escolas" (73%). Quando solicitados a identificar a razão mais importante, mais de um terço (36%) dos pais identificaram instrução moral ou religiosa, seguido pelo ambiente escolar em 21% (Planty et al., 2009²³). Estudos menores de motivações para homeschooling também sugerem que as famílias são influenciadas por uma mistura semelhante de fatores (Anthony & Burroughs, 2010²⁴; Collum, 2005²⁵; Dahlquist; Iorque-Barr e Hendel, 2006²⁶; Princiotta & Bieleck, 2006²⁷).

Afirmam Kunzman e Gaither (2013) que alguns estudiosos questionam o valor de classificar as motivações dos pais para a educação em casa, ou pelo menos questionam a metodologia para fazê-lo. Nesse caso, algumas categorias das pesquisas seriam muito mais amplas do que outras (por exemplo, *pobre ambiente de aprendizagem* pode ser um subconjunto de *preocupação com ambiente escolar*, o que em si pode ser um subconjunto de *desejo de fornecer instrução moral ou religiosa*).

Por outro lado, as razões que os pais dão para homeschooling não seriam independentes de suas circunstâncias particulares (por exemplo, as características de suas escolas locais, as políticas estaduais sobre testes padronizados e as oportunidades que as crianças têm do lado de fora da escola como local para atividades curriculares e

¹⁹ Yang, P. Q. & Kayaardi, N. (2004). Who chooses non-public schools for their children? *Educational Studies*, 30, 231-249.

²⁰ Essenberg, W. (2004). Parent personality and the decision to homeschool. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University, Cincinnati, OH.

²¹ Knowles, J. G. (1991b). Parents' rationales for operating home schools. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23, 203-230.

²² Wyatt, G. (2008). *Family ties: Relationships, socialization, and home schooling*. Lanham, MD: University Press of America.

²³ Idem.

²⁴ Anthony, K. V. & Burroughs, S. (2010). Making the transition from traditional to home schooling: Home school family motivations. *Current Issues in Education*, 13(4), 1-33.

²⁵ Collum, E. (2005). The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 37, 307-335.

²⁶ Dahlquist, K. L., York-Barr, J., & Hendel, D. D. (2006). The choice to homeschool: Home educator perspectives and school district options. *Journal of School Leadership*, 16, 354-385.

²⁷ Princiotta, D. and Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003* (NCES 2006-042). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics, Washington, DC.

extracurriculares). Finalmente, as observações de Rothermel (2002, 2011²⁸, apud Kunzman e Gaither, 2013) que as motivações dos pais, muitas vezes mudam ao longo do tempo. Harding (2011²⁹, apud Kunzman e Gaither, 2013) e Lees (2011³⁰, apud Kunzman e Gaither, 2013) ampliam este ponto, explorando as maneiras pelas quais os pais percebem o seu papel e objetivo como professores de diferentes formações, evoluindo com eles quando experimentam homeschooling com seus filhos.

Afirmam ainda os autores:³¹

[...] Uma motivação significativa que surge em muitos estudos qualitativos que não está diretamente dirigida no levantamento NHE, no entanto, é o objetivo de forjar um modelo alternativo da família do que é típico em cultura contemporânea nos EUA. Os pais Homeschool expressam o desejo de manter a influência mais profunda e envolvimento diário nas vidas de seus filhos, eles veem a escola como embutida num projeto mais amplo de educação, que por sua vez é incorporado no projeto ainda maior de paternidade. Homeschooling se torna um meio de fortalecer os laços entre os pais (especialmente as mães) e seus filhos, que por sua vez irá ajudar as crianças a resistir às influências deletérias do consumismo, permissividade moral e anti-intelectualismo que eles veem como que permeia a cultura moderna e da escolaridade institucional (Brabant, bordão, e Justras, 2003³²; Dahlquist, York-Barr, e Hendel, 2006³³; Mayberry & Knowles, 1989³⁴; Morton, 2010³⁵; Stevens, 2001³⁶; Wyatt, 2008³⁷). Frequentemente essa motivação tem uma fonte religiosa, especialmente entre os cristãos conservadores (Carper, 2000³⁸; Knowles, Marlow, e Muchmore, 1992³⁹; Mayberry, 1988⁴⁰;

²⁸ Rothermel, P. (2002). Home-education: Rationales, practices and outcomes. Unpublished doctoral dissertation, University of Durham.

Rothermel, P. (2011). Setting the record straight: Interviews with a hundred British home educating families. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 5(10).

²⁹ Harding, T. J. A. (2011). A study of parents' conceptions of their roles as home educators of their children. Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Australia.

³⁰ Lees, H. (2011). The gateless gate of home education discovery: What happens to the self of adults upon discovery of the possibility and possibilities of an educational alternative? Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, UK.

³¹ Idem, p. 09-10.

³² Brabant, C., Bourdon, S., & Jutras, F. (2003). Home education in Quebec: Family first. *Evaluation & Research in Education*, 17(2&3), 112-131.

³³ Dahlquist, K. L., York-Barr, J., & Hendel, D. D. (2006). The choice to homeschool: Home educator perspectives and school district options. *Journal of School Leadership*, 16, 354-385.

³⁴ Mayberry, M. & Knowles, J. G. (1989). Family unit objectives of parents who teach their children: Ideological and pedagogical orientations to home schooling. *Urban Review*, 21, 209-225.

³⁵ Morton, R. (2010). Home education: Constructions of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 45-56.

³⁶ Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

³⁷ Wyatt, G. (2008). *Family ties: Relationships, socialization, and home schooling*. Lanham, MD: University Press of America.

³⁸ Carper, J. C. (2000). Pluralism to establishment to dissent: The religious and educational context of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 8-19.

³⁹ Knowles, J. G., Marlow, S. E., and Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 100, 195-235.

⁴⁰ Mayberry, M. (1988). Characteristics and attitudes of families who home school. *Education and Urban*

McDannell, 1995⁴¹; Sun, 2007⁴²).

Como parte de sua resistência à cultura circundante mais ampla, alguns pais *homeschool* são particularmente cautelosos com instituições governamentais e da noção de experiência profissional (Gaither, 2008a⁴³; Khalili e Caplan, 2007⁴⁴). Isso inclui não só as escolas públicas, mas outras formas de autoridade sobre a criança relacionados, tais como assistentes sociais e profissionais de saúde. Um estudo de quase 1.000 pais de crianças em idade escolar, por exemplo, descobriu que os pais *homeschool* são significativamente mais preocupados com a segurança da vacina e têm menos crença na importância da vacinação, apenas 19% confia no governo para definir a política nesta matéria, em comparação com 57% dos outros pais (Kennedy & Gust, 2005⁴⁵).

A pesquisa ainda aprofunda as motivações dos pais para a opção pelo modelo *homeschooling*. Alguns pais *homeschool* se veem como parte de um movimento social mais amplo, em oposição direta à escolaridade institucional, em razão de suas falhas. Muitos outros pais, entretanto, se veem simplesmente no exercício da livre escolha por uma abordagem alternativa para educar seus filhos (Collum & Mitchell, 2005⁴⁶; Green & Hoover-Dempsey, 2007⁴⁷; Nemer, 2004⁴⁸; apud Kunzman e Gaither, 2013). Afirmam os autores:

[...] Talvez a linha ideológica mais consistente, que cruza dados demográficos de todos os tipos, é a convicção entre os pais *homeschool* de que devem ser os únicos ou pelo menos principais responsáveis pela educação de seus filhos (Green & Hoover-Dempsey, 2007⁴⁹; Howell, 2005⁵⁰; Jackson & Allan, 2010⁵¹; apud Kunzman e Gaither, 2013).

Esta convicção nuclear é especialmente proeminente entre os cristãos

Society, 21(1), 32-41.

⁴¹ McDannell, C. (1995). Creating the Christian home: Home schooling in contemporary America. In D. Chidester & E. T. Linenthal (Eds.), *American Sacred Space* (pp. 187-219). Bloomington, IN: Indiana University Press.

⁴² Sun, L. L. (2007). *Dare to home school: Faith and cultural experiences of Chinese Christian mothers*. Unpublished doctoral dissertation, Biola University, Los Angeles.

⁴³ Gaither, M. (2008a). *Homeschool: An American history*. New York: Palgrave MacMillan.

⁴⁴ Khalili, D., & Caplan, A. (2007). Off the grid: Vaccinations among homeschooled children. *Journal of Law, Medicine, and Ethics*, 35, 471-477.

⁴⁵ Kennedy, A. M. & Gust, D. A. (2005). Parental vaccine beliefs and child's school type. *Journal of School Health*, 75, 276-280.

⁴⁶ Collum, E. & Mitchell, D. E. (2005). Home schooling as a social movement: Identifying the determinants of homeschoolers' perceptions. *Sociological Spectrum*, 25, 273-305.

⁴⁷ Green, C. L. & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education & Urban Society*, 39, 264-285.

⁴⁸ Nemer, K. M. (2004). *Schooling alone: Homeschoolers, individualism, and the public schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

⁴⁹ Green, C. L. & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement. *Education & Urban Society*, 39, 264-285.

⁵⁰ Howell, C. (2005). Parental duty and the shape of the future. *Home School Researcher*, 16(3), 1-14.

⁵¹ Jackson, G. & Allan, S. (2010). Fundamental elements in examining a child's right to education: A study of home education research and regulation in Australia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2, 349-364.

conservadores, que veem a criação e educação de seus filhos como uma responsabilidade sagrada dada a eles por Deus (Kunzman, 2009a⁵²; Talbot, 2000⁵³; apud Kunzman e Gaither, 2013). Embora o inquérito NHE não pergunta sobre filiação religiosa, a maioria dos pesquisadores supõem que os cristãos conservadores compreendem o maior subconjunto de EUA homeschoolers (Hanna, 2011⁵⁴; Mayberry, 1988⁵⁵; McDannell, 1995⁵⁶; Stevens, 2001⁵⁷). Se esse percentual é de dois terços, a metade, ou menos, é uma questão de especulação. O que é incontestável, porém, é o perfil dominante de grupos de defesa homeschool cristãs, particularmente a Associação de Defesa Legal Homeschool (HSLDA). Sua influência na política muitas vezes se presta à impressão entre os outsiders que homeschoolers são principalmente cristãos conservadores, apesar da presença de longa data do secular homeschooling e o surgimento mais recente de redes homeschool para uma ampla gama de tradições religiosas. As análises de Isenberg (2007⁵⁸) sugerem que as famílias cristãs conservadoras são menos propensas a homeschool quando vivem em distritos escolares com pesadas concentrações de evangélicos, seja porque as escolas públicas locais refletem seus valores ou a alta densidade de evangélicos permite amplas opções de escolas religiosas privadas⁵⁹.

Outra abordagem demográfica concentra-se nas minorias. Segundo os autores, algumas minorias raciais, linguísticas e étnicas, são atraídas para homeschooling, como forma de preservar suas distinções culturais e linguísticas. Entretanto, afirmam que poucas pesquisas têm sido realizadas sobre este fenômeno (Gaither, 2008a⁶⁰, apud Kunzman e Gaither, 2013). Carlson (2009⁶¹ apud Kunzman e Gaither, 2013, p.11), por exemplo, relata que praticamente nenhuma pesquisa empírica sobre a intersecção da educação homeschooling e bilíngüe existe, mas afirma que homeschooling pode ajudar a evitar a deterioração da linguagem não-escolar.

Especialmente do ponto de vista étnico-racial as conclusões são importantes:

[...] Embora relatos frequentemente afirmem que a população homeschool está ganhando diversidade racial, o percentual de brancos

⁵² Kunzman, R. (2009a). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Boston, Beacon Press.

⁵³ Talbot, M. (2000, 27 February). *A mighty fortress*. *New York Times Magazine*.

⁵⁴ Hanna, L. G. (2012). *Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula*. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631.

⁵⁵ Mayberry, M. (1988). *Characteristics and attitudes of families who home school*. *Education and Urban Society*, 21(1), 32-41.

⁵⁶ McDannell, C. (1995). *Creating the Christian home: Home schooling in contemporary America*. In D. Chidester & E. T. Linenthal (Eds.), *American Sacred Space* (pp. 187-219). Bloomington, IN: Indiana University Press.

⁵⁷ Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

⁵⁸ Isenberg, E. J. (2007). "What have we learned about homeschooling?" *Peabody Journal of Education*, 82, 387-409.

⁵⁹ *Idem*, p.11.

⁶⁰ Gaither, M. (2008a). *Homeschool: An American history*. New York: Palgrave MacMillan.

⁶¹ Carlson, D. (2009). *Homeschooling and bilingual education: A well-kept secret*. *Encounter*, 22(4), 10-13.

homeschoolers manteve-se estável em cerca de 75% do total da população nos últimos 12 anos de pesquisas NHE (Bielick, Chandler, e Broughman, 2001⁶²; Planty et al, 2009⁶³; Princiotta & Bielick, 2006⁶⁴). Minorias raciais, étnicas e religiosas costumam citar a insatisfação com as escolas públicas como uma motivação para a educação escolar em casa, com uma preocupação especial que o ambiente escolar e curriculum ignoram as contribuições culturais de seu grupo ou ativamente estereótipos e oprime seus filhos (Apple, 2006a⁶⁵; Collum, 2005⁶⁶; McDowell, Sanchez, e Jones, 2000⁶⁷). Esta perspectiva e motivação para homeschooling parece especialmente proeminente entre afro-americanos e muçulmanos americanos (Elliott-Engel, 2002⁶⁸; Fields-Smith & Williams, 2009⁶⁹; James, 2007⁷⁰; MacFarquhar, 2008⁷¹; Martinez, 2009⁷²). Famílias negras que tomam a decisão de homeschool são severamente criticados por outros Afro-americanos, que veem essa escolha como abandonar a promessa de escola pública integrada que as gerações anteriores lutaram tão duro para alcançar (Apple, 2006a⁷³; Fields-Smith & Williams, 2009⁷⁴; James, 2007⁷⁵)⁷⁶.

Outro motivo para a prática homeschool diz respeito a questões ligadas à saúde da criança. Segundo os autores, onze por cento dos pais homeschool na pesquisa de 2007 NHE informou que a saúde física ou mental de seu filho foi uma razão importante para homeschooling. Assim

[...] Nos estados onde homeschools são considerados escolas privadas, os distritos são obrigados a fornecer serviços de educação especial

⁶² Bielick, S., Chandler K., and Broughman, S. P. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999* (NCES 2001-033). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

⁶³ Planty, M., Hussar, W., Snyder, T., Kena, G., KewalRamani, A., Kemp, J., Bianco, K., & Dinkes, R. (2009). *The condition of education 2009* (NCES 2009-081). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

⁶⁴ Princiotta, D. and Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003* (NCES 2006-042). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics, Washington, DC.

⁶⁵ Apple, M. W. (2006a). The complexities of black home schooling. *Teachers College Record*. Retrieved December 12, 2012, from <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12903>.

⁶⁶ Collum, E. (2005). The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 37, 307-335.

⁶⁷ McDowell, S. A., Sanchez, A. R., & Jones, S. S. (2000). Participation and perception: Looking at home schooling through a multicultural lens. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 124-146.

⁶⁸ Elliott-Engel, A. (2002, 29 July). More Muslims teach children in the home: Faith lessons gain in minority group. *Washington Times*, p. A1.

⁶⁹ Fields-Smith, C. & Williams, M. (2009). Motivations, sacrifices, and challenges: Black parents' decisions to home school. *Urban Review*, 41, 369-389.

⁷⁰ James, J. (2007, January/February). Homeschooling for black families. *Mothering*, 66-71.

⁷¹ MacFarquhar, N. (2008, 26 March). Resolute or fearful, many Muslims turn to homeschooling. *New York Times*, p. A14.

⁷² Martinez, P. (2009). School is where home is. *Islamic Horizons*, 38(1), 46-51.

⁷³ Apple, M. W. (2006a). The complexities of black home schooling. *Teachers College Record*. Retrieved December 12, 2012, from <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12903>.

⁷⁴ Fields-Smith, C. & Williams, M. (2009). Motivations, sacrifices, and challenges: Black parents' decisions to home school. *Urban Review*, 41, 369-389.

⁷⁵ James, J. (2007, January/February). Homeschooling for black families. *Mothering*, 66-71.

⁷⁶ Idem, p.11.

para homeschoolers a menos que seus pais se recusem a que esses serviços sejam financiados com recursos públicos (Osborne, 2008⁷⁷). Algumas pesquisas sugerem que a educação escolar em casa, com a sua oportunidade de ensino diferenciado e atenção individual, pode oferecer um ambiente educacional para crianças com necessidades especiais qualitativamente diferente - e em alguns superior (Arora, 2003⁷⁸; Duvall, Delquadri, & Ward, 2004⁷⁹; Duvall & Ward, 1997⁸⁰; Ensign, 2000⁸¹; Kidd & Kaczmarek, 2010⁸²). Outros pesquisadores defendem que os distritos escolares devem trabalhar ativamente em um papel de apoio para os pais homeschool (Arora, 2006⁸³; Reilly, Chapman, e O'Donoghue, 2002⁸⁴). Com este objetivo em mente, alguns estudiosos têm requerido que o IDEA (Pessoas com Deficiência Education Act) venha a ser alterado para que homeschoolers sejam qualificados para serviços de educação especial, independentemente do marco regulatório do Estado (Duffey, 2000⁸⁵; Knickerbocker, 2001⁸⁶; Lambert, 2001⁸⁷).

Considerando as necessidades excepcionais de forma mais ampla, mais de um quinto dos pais pesquisados apontou para "necessidades especiais" de seus filhos como uma razão para homeschooling. Embora, sem dúvida, algumas dessas necessidades referem-se a deficiência e outros desafios que se qualificam para serviços de educação especial de aprendizagem, outras famílias optam por homeschool por causa de habilidades acadêmicas avançadas de seus filhos. Apesar de existir um crescente corpo de literatura em defesa e relatos anedóticos de crianças superdotadas na homeschooling, praticamente nenhuma pesquisa empírica está disponível (Kunzman, 2007⁸⁸; Winstanley, 2009⁸⁹). Educação em defesa de superdotados frequentemente apontam que, enquanto as escolas públicas

⁷⁷ Osborne Jr., A. G. (2008). IDEA and alternative education choices: Legal issues. *School Business Affairs*, 74(10), 24-26.

⁷⁸ Arora, T. (2003). School-aged children who are educated at home by their parents: Is there a role for educational psychologists? *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 103-112.

⁷⁹ Duvall, S. F., Delquadri, J. C., & Ward, D. L. (2004). A preliminary investigation of the effectiveness of homeschool instructional environment for students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 33(1), 140-158.

⁸⁰ Duvall, S. F., Ward, D. L., Delquadri, J. C., & Greenwood, C. R. (1997). An exploratory study of home school instructional environments and their effects on the basic skills of students with learning disabilities. *Education & Treatment of Children*, 20, 150-172.

⁸¹ Ensign, J. (2000). Defying the stereotypes of special education: Home school students. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 147-158.

⁸² Kidd, T. & Kaczmarek, E. (2010). The experiences of mothers home educating their children with autism spectrum disorder. *Issues in Educational Research*, 20, 257-275.

⁸³ Arora, T. (2006). Elective home education and special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 55-66.

⁸⁴ Reilly, L., Chapman, A., & O'Donoghue, T. (2002). Home schooling of children with disabilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(1), 38-61.

⁸⁵ Duffey, J. G. (2000). Home schooling children with special needs: A descriptive study. Unpublished doctoral dissertation, The College of William & Mary, Williamsburg, VA.

⁸⁶ Knickerbocker, L. R. (2001). The education of all children with disabilities: Integrating home-schooled children into the Individuals with Disabilities Education Act. *Ohio State Law Journal*, 62, 1515-1554.

⁸⁷ Lambert, S. A. (2001). Finding the way back home: Funding for home school children under the Individuals with Disabilities Education Act. *Columbia Law Review*, 101, 1709.

⁸⁸ Kunzman, R. (2007). Homeschooling. In J. Plucker & C. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 253-260). Austin, TX: Prufrock Press.

⁸⁹ Winstanley, C. (2009). Too cool for school? Gifted children and homeschooling. *Theory and Research in Education*, 7(3), 347-362.

reconhecem a sua obrigação de fornecer currículos devidamente adaptados para alunos com deficiência, isso frequentemente não é verdadeiro para os alunos superdotados que também precisam de diferentes oportunidades educacionais. A flexibilidade curricular do homeschooling permite formas de pedagogia e currículos que ressoam com educação de superdotados: o foco em profundidade sobre um tema ou projeto específico; ritmo acelerado; orientação individual; estágios no *mundo real*, e programas que acessam cursos dentro da comunidade em geral (Goodwin & Gustavson, 2009⁹⁰; Kearney, 1992⁹¹). Além disso, os defensores de homeschooling de crianças superdotadas afirmam que homeschooling oferece flexibilidade vital na resposta à natureza frequentemente assíncrona da superdotação, onde os alunos são desiguais em suas habilidades. Ao contrário da maioria da escolaridade institucional, currículos homeschooler não precisam obedecer a um "nível de ensino" padronizado e invariável (Morse, 2001⁹²).

A última questão que se refere aos aspectos demográficos abordados nas pesquisas selecionadas pelos autores diz respeito ao papel da mãe, no modelo homeschooling. Segundo eles, este parece ser um dos estereótipos do homeschooling, entre poucos, que parece ser verdade em matéria de pesquisa demográfica, segundo o qual as mães são responsáveis pela maior parte da instrução em casa. Estudos etnográficos teriam descoberto que as mães homeschool experimentam tensão devida ao papel intenso, levando-as ao esgotamento emocional⁹³. Elas muitas vezes se esforçam para gerir este desafio através da compreensão de homeschooling como um período da vida que exige devoção descomunal, mas que depois renderá *frutos extraordinários*. Quando pessoas estranhas as acusam de serem socialmente superprotetoras e demasiadamente comprometidas no relacionamento, as mães, por sua vez, colocam em questão saber se a cultura contemporânea dos EUA valoriza suficientemente o carinho, a proteção e o estreitamento das relações de família.

O papel das mulheres na homeschooling realizada com motivações religiosas recebeu atenção acadêmica significativa. O sacrifício desproporcional exigido das mães no esforço de homeschooling - e o papel de companheira que muitas vezes é esperado das mulheres para habitar e endossar - levanta questões para alguns observadores sobre a opressão de gênero e desigualdade de oportunidades educacionais para as meninas (MacFarquhar, 2008⁹⁴; McDannell, 1995⁹⁵; Joyce, 2009⁹⁶;

⁹⁰ Goodwin, C. B. & Gustavson, M. (2009, spring). Gifted homeschooling in the US. NAGC Magazine, 26-28.

⁹¹ Kearney, K. (1992, September/October). Homeschooling highly gifted children. Understanding Our Gifted, 16.

⁹² Morse, K. (2001). Is homeschooling right for you and your highly gifted child? Understanding Our Gifted, 25-26.

⁹³ A palavra usada no original é *burnout*.

⁹⁴ MacFarquhar, N. (2008, 26 March). Resolute or fearful, many Muslims turn to homeschooling. New York Times, p. A14.

Talbot, 2000⁹⁷; Yuracko, 2008⁹⁸). Outros estudiosos, embora reconhecendo essas possibilidades, sugerem que as mulheres homeschool muitas vezes incorporam e incentivam um tipo diferente de feminismo, que as dirige não só ao futuro de suas famílias, mas também ao movimento homeschooling como uma forma de resistência à cultura contemporânea (Apple, 2006b⁹⁹; McDowell, 2000¹⁰⁰; Stevens, 2001¹⁰¹)¹⁰².

Currículo e Prática

Kunzman e Gaither continuam seus estudos sobre homeschooling agora adentrando ao campo do currículo e da prática. Segundo eles, há uma grande variedade de práticas que se encontram “sob o guarda-chuva homeschooling”¹⁰³. Por outro lado, a dificuldade de acesso às casas de famílias que praticam homeschooling torna ainda mais difícil fazer uma análise real. O que existe na literatura sobre currículo e prática homeschooling recai, em sua maior parte, em uma de duas categorias.

Na primeira categoria, um pesquisador (muitas vezes um aluno de pós-graduação trabalhando em uma dissertação) constrói uma amostra de homeschoolers em uma região próxima, envia uma pesquisa e compila os resultados. Em outra categoria estão os estudos de caso, onde os pesquisadores se incorporam as casas e redes de uma ou mais famílias, de modo a apresentar descrições densas de seus sujeitos (Kunzman, 2009a¹⁰⁴; Lois, 2006¹⁰⁵; Port, 1989¹⁰⁶; Stevens, 2001¹⁰⁷; apud Kunzman e Gaither, 2013, p.13). Outros estudos baseados em entrevistas pessoais e escritos de homeschoolers

⁹⁵ McDannell, C. (1995). *Creating the Christian home: Home schooling in contemporary America*. In D. Chidester & E. T. Linenthal (Eds.), *American Sacred Space* (pp. 187-219). Bloomington, IN: Indiana University Press.

⁹⁶ Joyce, K. (2009). *Quiverfull: Inside the Christian patriarchy movement*. Boston: Beacon Press.

⁹⁷ Talbot, M. (2000, 27 February). *A mighty fortress*. *New York Times Magazine*.

⁹⁸ Yuracko, K. A. (2008). *Education off the grid: Constitutional constraints on home schooling*. *California Law Review*, 96, 123-184.

⁹⁹ Apple, M. W. (2006b). *Education and godly technology*. *Social Analysis*, 50(3), 19-37.

¹⁰⁰ McDowell, S. A. (2000). *The home schooling mother-teacher: Toward a theory of social integration*. *Peabody Journal of Education*, 75, 187-206.

¹⁰¹ Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

¹⁰² *Ibidem*, p.12.

¹⁰³ *Ibidem*, p.13.

¹⁰⁴ Kunzman, R. (2009a). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Boston, Beacon Press.

¹⁰⁵ Lois, J. (2006). *Role strain, emotion management, and burnout: Homeschooling mothers' adjustment to the teacher role*. *Symbolic Interaction*, 29, 507-529.

¹⁰⁶ Port, C. (1989). *'A crack in the wall': the Lee family's experience of home-based education*. *Educational Review*, 41, 153-170.

¹⁰⁷ Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

também renderam *insights* sobre currículo e prática (Gaither, 2008a¹⁰⁸; Laats, 2010¹⁰⁹; Rieseberg, 1995¹¹⁰; Safran, 2009¹¹¹, apud Kunzman e Gaither, *ibidem*, p.13).

Nesse ponto, os autores afirmam que o conteúdo mais frequentemente discutido da prática homeschooling tem sido a dicotomia observada por Jane Van Galen em sua tese de doutorado e em um artigo escrito em 1988. Nestes trabalhos, cunhou-se os termos *ideólogos* e *pedagogos* para representar os dois grandes tipos de *homeschoolers* encontrados.

Os *ideólogos*, segundo a categoria, seriam os cristãos conservadores, que basicamente desenvolveram suas escolas em casa tal como suas escolas tradicionais de origem, completando-as com o currículo formal, horários apertados, a figura de autoridade do professor, e assim por diante, repleta de conteúdo religioso. *Pedagogos*, em contraste, não reagiram à laicidade do ensino público, mas ao seu formalismo, optando por usar a casa como um refúgio contra a arregimentação e meio de ruptura com a escolaridade institucional.

A distinção de Van Galen foi *religiosamente seguida* em 1992, por outro artigo influente e amplamente citado, intitulado significativamente "Da Pedagogia para a Ideologia" (Knowles, Marlow, 1992¹¹², apud Kunzman e Gaither, 2013, p.13). Assim,

[...] Os pesquisadores continuaram a empregar a dicotomia de Van Galen. Alguns acharam a terminologia inadequada por várias razões e propuseram alternativas, mas a distinção básica entre um pequeno grupo de homeschoolers cujos esforços refletem uma pedagogia libertadora, e um grupo muito maior de homeschoolers cujo objetivo é educar com fidelidade à sua versão do conservadorismo religioso provou ser extremamente resistente (Coleman, 2010¹¹³; Gaither, 2008a¹¹⁴; Kunzman, 2009a¹¹⁵; Stevens, 2001¹¹⁶). Uma pesquisa do conservador Christian homeschoolers (2002) descobriu que esses pais continuou a apresentar "significativamente um estilo motivador de maior controle" do que um grupo de controle de escola pública,

¹⁰⁸ Gaither, M. (2008a). *Homeschool: An American history*. New York: Palgrave MacMillan.

¹⁰⁹ Laats, A. (2010). Forging a fundamentalist "one best system": Struggles over curriculum and educational philosophy for Christian day schools. *History of Education Quarterly*, 50, 55-83.

¹¹⁰ Rieseberg, R. L. (1995). Home learning, technology, and tomorrow's workplace. *Technos*, 4, 12-17.

¹¹¹ Safran, L. (2009). Situated adult learning: The home education neighborhood group. *The Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 3. Retrieved December 3, 2012, from <http://www.nipissingu.ca/jual/Archives/V326/v3262.pdf>

¹¹² Knowles, J. G., Marlow, S. E., and Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 100, 195-235.

¹¹³ Coleman, R. E. (2010). *Ideologues, pedagogues, pragmatics: A case study of the homeschool community in Delaware County*. Unpublished master's thesis, Ball State University, Muncie, IN.

¹¹⁴ Gaither, M. (2009). Homeschooling goes mainstream. *Education Next*, 9, 10-19.

¹¹⁵ Kunzman, R. (2009a). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Boston, Beacon Press.

¹¹⁶ Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

porque se encaixa com a sua ideologia de pecaminosidade na infância e a necessidade de obediência à autoridade (Cai et al., 2002¹¹⁷, p. 377). Por outro lado, uma pesquisa de 2009 sobre homeschoolers que não tiveram motivações religiosas revelou que a maioria "queria que seus filhos aprendam em seu ritmo próprio e ter a liberdade de perseguir seus interesses individuais "(Keys & Crain, 2009¹¹⁸, p. 6). Uma pesquisa de 2011, com 250 famílias homeschooling, resumiu categorias de Van Galen para os inquiridos e perguntou-lhes o grau em que esses termos ainda ressoam. A pesquisa constatou que 47% dos entrevistados identificaram-se como "ideólogos", 25% como "pedagogos", 26% como "ambos", e apenas 4% como outro ou nenhum comentário (Hanna, 2012¹¹⁹).¹²⁰

Qualquer que seja a classificação adotada pelos pais, e o modo que veem a si mesmos em seu papel, ideólogo, pedagogo, ou ambos, os autores reconhecem que eles têm disponível uma ampla gama de opções curriculares que podem ser qualificadas como "escola na caixa", que consistem em currículos disponíveis para compra para "desescolarização", e que visam a que o aprendizado seja inteiramente dirigido à criança, livre de qualquer imposição externa (Coleman, 2010¹²¹; Gaither, 2009¹²²; Taylor-Hough, 2010¹²³; Thomas & Pattison, 2008¹²⁴; apud Kunzman e Gaither, 2013). Assim,

[...] muitas vezes, uma nova mãe homeschooling, compreensivelmente preocupada com suas habilidades para fazer um trabalho adequado, vai tentar em seu primeiro ano ou dois replicar exatamente o que é feito nas escolas tradicionais. Muitos currículos surgiram desde o final de 1970 para ajudar os pais homeschooling a fazer isso. Os mais populares e historicamente significativos foram *Accelerated Christian Education (ACE)*, *A Beka*, e *Bob Jones Complete*, todos criados por e para o subconjunto cristão conservador (Jones, 2008¹²⁵; Laats, 2010¹²⁶). Outras opções para os pais que procuram replicar a experiência escolar formal, incluem programas de correspondência e das escolas guarda-chuva, que também oferecem um currículo

¹¹⁷ Cai, Y., J. Reeve, & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 372-380.

¹¹⁸ Keys, K. & Crain, W. (2009). Parental patience and children's reading: A pilot study of homeschooled children. *Encounter*, 22(4), 5-9.

¹¹⁹ Hanna, L. G. (2012). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631.

¹²⁰ Idem, p. 13.

¹²¹ Coleman, R. E. (2010). Ideologues, pedagogues, pragmatics: A case study of the homeschool community in Delaware County. Unpublished master's thesis, Ball State University, Muncie, IN.

¹²² Gaither, M. (2009). Homeschooling goes mainstream. *Education Next*, 9, 10-19.

¹²³ Taylor-Hough, D. (2010). Are all homeschooling methods created equal? Retrieved December 3, 2012, from <http://charlottesmasonhome.com/about/are-all-homeschooling-methods-created-equal/>.

¹²⁴ Thomas, A. & Pattison, H. (2008). *How children learn at home*. New York: Continuum.

¹²⁵ Jones, S. L. (2008). *Religious schooling in America: Private education and public life*. Westport, CT: Praeger.

¹²⁶ Laats, A. (2010). Forging a fundamentalist "one best system": Struggles over curriculum and educational philosophy for Christian day schools. *History of Education Quarterly*, 50, 55-83.

completo, juntamente com acesso a suportes, como os professores, os serviços de classificação de orientação, aconselhamento, testes padronizados e diplomas (Gaither, 2008a¹²⁷; Taylor- Hough, 2010)¹²⁸.

Os autores afirmam que algumas pesquisas sobre a prática homeschooling parecem ter descoberto que depois de um ou dois anos de esforço assíduo para imitar educação escolar em casa, as mães homeschooling movem-se gradualmente em direção a uma abordagem mais eclética e menos estruturada (Charvoz¹²⁹, 1988; Holinga, 1999¹³⁰; Knowles, 1988¹³¹; Lois, 2006¹³²; Stevens, 2001¹³³; Van Galen, 1988¹³⁴, apud Kunzman e Gaither, 2013). Uma pesquisadora, que se introduziu dentro de uma comunidade de mães que ensinam em casa há três anos e meio, descobriu que essa mudança permitiu às mães lidar com as responsabilidades acrescidas com que homeschooling as sobrecarregou. Segundo ela, deixar de lado o controle, e reduzir as expectativas de progresso, teria ajudado a essas mães evitar o *burnout*. Esse modelo, eclético, também acredita que todas as interações familiares, mesmo que informais e espontâneas, tornam-se oportunidades educacionais.

Afirmam os autores que há uns quinze anos, nos EUA, em razão do crescimento e amadurecimento do modelo homeschooling passou a haver uma multiplicação exagerada de opções curriculares. Segundo pesquisas, na década de 1990 e início de 2000 as principais maneiras dos provedores de currículos acessarem seus clientes eram através de livrarias cristãs e, sobretudo, convenções ou feiras de currículo, alguns dos quais pelo final dos anos 1990 tiveram presença de milhares de pessoas. Em 2004, havia 74 convenções nos Estados Unidos cujo atendimento em um único dia era mais de 600 pessoas (Lunsford, 2006¹³⁵ apud Kunzman e Gaither, 2013, p.14). Em muitos deles, homeschoolers podiam ver os produtos de 100 ou mais fornecedores (Gaither, 2008^a)

¹²⁷ Gaither, M. (2008b, September 30). Brian D. Ray and NHERI, part 1. Retrieved December 3, 2012, from <http://gaither.wordpress.com/2008/09/30/brian-d-ray-and-nheri-part-1/>

¹²⁸ Ibidem, p.14.

¹²⁹ Charvoz, A. (1988). Reactions to the home school research: Dialogues with practitioners. *Education and Urban Society*, 21(1), 85-95.

¹³⁰ Holinga, K. R. (1999). The cycle of transformation in home school families over time. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus, OH.

¹³¹ Knowles, J. G. (1988). Parents' rationales and teaching methods for home schooling: The role of biography. *Education and Urban Society*, 21, 69-84.

¹³² Lois, J. (2006). Role strain, emotion management, and burnout: Homeschooling mothers' adjustment to the teacher role. *Symbolic Interaction*, 29, 507-529.

¹³³ Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

¹³⁴ Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21, 52-68.

¹³⁵ Lunsford, R. B. (2006). Investigation of event marketing practices in United States home education conferences and bookfairs. Unpublished doctoral dissertation, Northcentral University, Prescott, AZ.

Entre as opções curriculares disponíveis aos pais praticantes de homeschooling, duas têm recebido especial atenção dos estudiosos: o chamado *currículo clássico*, cujo princípio de organização é uma adaptação do *trivium* latim medieval, e o Método *Charlotte Mason*, que visa a envolver a criança através do estudo da natureza e dos grandes "livros vivos" (Leithart, 2008¹³⁷; Medlin, 1994¹³⁸; Taylor-Hough, 2010¹³⁹, apud Kunzman e Gaither, 2013, p.15). Além disso, Homeschoolers recorrem extensivamente a redes de *like-minded* para ajudá-los com as suas funções educativas diárias (Medlin, 1994¹⁴⁰; Safran, 2010¹⁴¹; Safran, 2009¹⁴², apud Kunzman e Gaither, 2013, p.14).

Pesquisadores que estudam essas redes as têm categorizado ao longo de um *continuum* no aumento da formalidade. Os grupos mais informais são os chamados *grupos de apoio* que se reúnem em casas, em parques e/ou on-line para o encorajamento mútuo e troca de informações. Um pouco mais formal são *grupos calendarizados* que reúne os recursos em um espaço comum aberto a todos os membros. Aproximando-se da formalidade institucional estão as *escolas de mãe*, por meio das quais uma mãe homeschooling oferece sua experiência de ensino para as crianças de outras famílias e, finalmente e mais popular, *grupos de coop* que reproduzem ensino tradicional de muitas maneiras. Em *coops*, famílias homeschooling normalmente se reúnem em um espaço alugado para que seus filhos tenham aulas em grupos, ensinadas pelos pais ou até mesmo, ocasionalmente, por especialistas contratados.

Segundo os autores, esses grupos servem a uma variedade de funções, mesmo que não declaradas. Para Safran¹⁴³ (2010, apud Kunzman e Gaither, p. 15)

[...] eles promovem "participação periférica legítima", introduzindo os novatos em níveis escalonados de valores possuídos por veteranos homeschooling e, gradualmente, transformando-os em profissionais mais comprometidos. Os grupos também frequentemente servem

¹³⁶ Idem, p.14.

¹³⁷ Leithart, P. J. (2008). The new classical schooling. *Intercollegiate Review*, 43, 3-12.

¹³⁸ Medlin, R. G. (1994). Predictors of academic achievement in home educated children: Aptitude, self-concept, and pedagogical practices. *Home School Researcher*, 10(3), 1-7.

¹³⁹ Taylor-Hough, D. (2010). Are all homeschooling methods created equal? Retrieved December 3, 2012, from <http://charlottesmasonhome.com/about/are-all-homeschooling-methods-created-equal/>.

¹⁴⁰ Medlin, R. G. (1994). Predictors of academic achievement in home educated children: Aptitude, self-concept, and pedagogical practices. *Home School Researcher*, 10(3), 1-7.

¹⁴¹ Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 107-112.

¹⁴² Safran, L. (2009). Situated adult learning: The home education neighborhood group. *The Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 3. Retrieved December 3, 2012, from <http://www.nipissingu.ca/jual/Archives/V326/v3262.pdf>

¹⁴³ Safran, L. (2010). Legitimate peripheral participation and home education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 107-112.

como classificadores ideológicos, de modo que os grupos mais poderosos e de alto perfil típico requerem que os líderes, e às vezes todos os membros, assinem declarações de fé afirmando princípios teológicos protestantes conservadores. Esta situação tem produzido um bom bocado de tensão no mundo homeschooling (Gaither, 2008a¹⁴⁴; Stevens, 2001¹⁴⁵).

Além das redes sociais, homeschoolers muitas vezes dependem fortemente dos recursos ricos em informações, como bibliotecas e internet. Furness¹⁴⁶ (2008) considera que a notável sobre representação das famílias homeschooling como fregueses regulares de biblioteca, deriva em grande parte de um espírito de frugalidade que muitos homeschoolers possuem. Lembram os autores de uma pesquisa que consiste em um estudo longitudinal de 10 anos, que teria descoberto que entre 1998 e 2008 o cotidiano da maioria de seus 250 pesquisados mudou profundamente devido a um aumento dramático na dependência da internet, tanto para redes sociais quanto para currículos. Assim, a internet teria, especialmente a partir de meados da década de 2000, “transformado o mundo do homeschooling, limitando o poder dos grupos protestantes conservadores para servir como guardiões de informações para a prática” (Gaither, 2008a¹⁴⁷, apud Kunzman e Gaither, 2013, p. 15).

Outra questão interessante da pesquisa de Kunzman e Gaither diz respeito à mudança que passa a se operar com o passar do tempo no espírito do estudante homeschooling quando as questões de currículo e prática tornam-se cada vez mais complicadas. Crianças mais velhas muitas vezes relatam se sentirem mais isoladas socialmente do que seus pares mais jovens e a instrução torna-se crescentemente mais difícil com o passar do tempo, pois os assuntos tornam-se mais difíceis.

Laats¹⁴⁸ (2010 apud Kunzman e Gaither, 2013) descobriu que o currículo tradicional, com sua ênfase na recuperação da memória e aprendizagem mecânica, tende a ser mais efetivo nos mais jovens do que nos mais velhos. Hanna¹⁴⁹ (2012, apud Kunzman e Gaither, 2013) constatou que com o aumento da idade das crianças, suas experiências homeschooling são cada vez mais caracterizadas pela dependência de redes

¹⁴⁴ Gaither, M. (2008a). *Homeschool: An American history*. New York: Palgrave MacMillan.

¹⁴⁵ Stevens, M. L. (2001). *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

¹⁴⁶ Furness, A. (2008). *Helping homeschoolers in the library*. Chicago: American Library Association.

¹⁴⁷ Idem.

¹⁴⁸ Laats, A. (2010). Forging a fundamentalist “one best system”: Struggles over curriculum and educational philosophy for Christian day schools. *History of Education Quarterly*, 50, 55-83.

¹⁴⁹ Hanna, L. G. (2012). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631.

fora de casa, especialmente cooperativas e recursos da Internet.

Para muitos mais velhos homeschoolers, no entanto, mesmo estas ajudas não são suficientes. Isenberg¹⁵⁰ (2007, apud Kunzman e Gaither, 2013) constatou que apenas 48% das crianças homeschoolers de famílias religiosas e apenas 15% de famílias seculares continuam homeschool por mais de seis anos. E quanto mais abastadas as famílias, com alto grau de escolarização, menor ainda a continuidade.

O terceiro aspecto selecionado pela pesquisa, segundo os autores bastante estudado pelos pesquisadores, diz respeito ao desempenho acadêmico dos estudantes homeschoolers. Entretanto, segundo eles, a maior parte das pesquisas contém graves falhas de projeto que limitam a sua generalização e confiabilidade. Aqui os autores voltam a criticar o que entendem ser o aspecto politizado das pesquisas. Dizem os autores:¹⁵¹

[...] De 1990 a 2010 cinco estudos de grande escala de desempenho acadêmico foram realizados sob o patrocínio do HSLDA (Ray, 1990; Ray¹⁵², 1994; Ray¹⁵³, 1997a; Ray¹⁵⁴, 1997b; Ray¹⁵⁵, 2010). Estes estudos apoiam-se em dados de amostras de homeschoolers recrutadas para o efeito. Os voluntários são convidados a apresentar os dados demográficos, bem como os resultados de um ou mais grupos de resultados de testes padronizados, com promessas que a pesquisa será usada para a defesa homeschooling. Estes escores de auto relato (a partir de testes que normalmente são supervisionados pelos pais em casa) são então comparados com as médias nacionais e os resultados relatados. Em todos os casos alunos estudando em casa têm consistentemente marcado no percentil 80 ou acima, em quase todas as medidas.

Apesar das próprias pesquisas promovidas ressaltarem que os estudos não refletem uma amostragem aleatória de todos os homeschoolers, e que eles não levam em conta importantes variáveis como raça, estado civil ou escolaridade dos pais, os autores criticam que tais ressalvas são fundamentais para uma categorização mais fidedigna dos praticantes homeschooling.

Segundo eles, no mais recente estudo patrocinado pela HSLDA, publicado em

¹⁵⁰ Ibidem, p.35.

¹⁵¹ Ibidem, p.16.

¹⁵² Ray, B. D. (1990). A nationwide study of home education: Family characteristics, legal matters, and student achievement. Salem, OR: NHERI Publications.

¹⁵³ Ray, B. D. (1994). A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics. Salem, OR: NHERI Publications.

¹⁵⁴ Ray, B. D. (1997b). Strengths of their own: Home schoolers across America. Salem, OR: NHERI Publications.

¹⁵⁵ Ray, B. D. (2010). Academic achievement and demographic traits of homeschool students: A nationwide study. Academic Leadership: The Online Journal, 8. Retrieved December 3, 2012, from <http://www.academicleadership.org/>.

2010, a amostra de 11.739 crianças homeschoolers vieram de famílias que eram 95% de cristãos, 91,7% de brancos, 97,7% casados, 80% com a mãe dona de casa, e 45,9% com renda acima de US\$ 80.000 por ano (Ray, 2010, apud Kunzman e Gaither, 2013). Apesar de que tais limitações tenham sido observadas nos estudos originais, as suas versões menos técnicas “produzidas para o consumo popular e os comunicados de imprensa habitualmente ignoram tais advertências e citam estes estudos como prova de que homeschoolers superam o sistema escolar público por ampla margem em testes padronizados” (Gaither, 2008b¹⁵⁶; Kunzman, 2009a¹⁵⁷, p. 16). Cito os autores¹⁵⁸:

[...] O estudo mais citado na história da pesquisa homeschooling é, sem dúvida, *Achievement e Demografia da Home School Students, de 1999*, de Lawrence Rudner. Concebido e encomendado pelo HSLDA, ele derivou sua enorme amostra (20.760 indivíduos) da Bob Jones University Testing, um prestador de serviços populares protestante fundamentalista para homeschooling. Os pais, em sua maioria administram os testes (Iowa Testes de competências básicas ou testes para a realização e Proficiency) em si, mas neste caso os resultados foram relatados diretamente para Rudner pela Bob Jones University. Os pais também responderam a um questionário demográfico e os resultados mostram mais uma vez uma amostra muito maior de brancos, religiosos, casados, instruídos e ricos do que as médias nacionais. Alunos realizaram, em média, de 70 a 80 por cento em quase todas as medidas. O texto de Rudner está cheio de qualificações e cuidados, afirmando muito claramente: "Este estudo não demonstra que a educação em casa é superior à educação em escolas públicas ou privadas. Ele não deve ser citado como prova de que nossas escolas públicas estão falhando. Ele não indica que as crianças vão ter um melhor desempenho acadêmico se forem educadas em casa " (Rudner, 1999¹⁵⁹, p. 29).

Apesar de tais isenções, o estudo de Rudner continua a ser citado acriticamente na imprensa popular, em pesquisa homeschool com motivação de defesa, e até mesmo em outra pesquisa não partidária, como demonstração de que homeschoolers superam o sistema escolar público em testes padronizados, apesar de vários esforços por vários estudiosos para enfatizar que esses estudos de desempenho acadêmico não empregam amostragem aleatória nem controle de variáveis (Belfield, 2005¹⁶⁰; Dumas, Gates, e Schwarzer, 2010¹⁶¹; Haan &

¹⁵⁶ Gaither, M. (2008b, September 30). Brian D. Ray and NHERI, part 1. Retrieved December 3, 2012, from <http://gaither.wordpress.com/2008/09/30/brian-d-ray-and-nheri-part-1/>

¹⁵⁷ Kunzman, R. (2009a). Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling. Boston, Beacon Press.

¹⁵⁸ Ibidem, p.17.

¹⁵⁹ Rudner, L. M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. Education Policy Analysis Archives, 7. Retrieved December 3, 2012, from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/543>

¹⁶⁰ Belfield, C. R. (2005). Home-schoolers: How well do they perform on the SAT for college admissions? In B. S. Cooper (Ed.), Home schooling in full view: A reader (pp. 167-178). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

¹⁶¹ Dumas, T. K., Gates, S., & Schwarzer, D. R. (2010). Evidence for homeschooling: Constitutional analysis in light of social science research. Widener Law Review, 16, 63-87.

Cruickshank, 2006¹⁶²; Saunders, 2009-2010¹⁶³; Welner & Welner, 1999¹⁶⁴). O estudo Rudner continua sendo "talvez a mais deturpada pesquisa no universo homeschooling" (Kunzman, 2009a¹⁶⁵, p. 97, apud Kunzman e Gaither, 2013, p.14).

Há um aspecto bastante interessante focado pelos autores, que diz respeito ao aproveitamento global do estudante: segundo diversas outras pesquisas realizadas ao longo das últimas duas décadas, que levam em conta as diversas variáveis importantes em um estudo dessa natureza, é possível concluir que, sob o enfoque acadêmico, homeschooling tende a melhorar estudantes em leitura e vocabulário, com resultados impressionantes, mas enfraquecer as suas capacidades matemáticas. Especulam os autores que isso seja decorrência de um fenômeno amplamente observado que decorre do estilo de aprendizagem homeschooling, baseado em ampla conversação e em significativo tempo dispendido com leitura, enquanto que ao estudo da matemática não é dada a mesma prioridade (Frost & Morris¹⁶⁶, 1988; Kunzman, 2009a¹⁶⁷; Thomas & Pattison¹⁶⁸, 2008, apud Kunzman e Gaither, 2013, p.14).

Ainda segundo os autores, há uma segunda espécie de generalização que emerge como resultado de muitos estudos, segundo os quais homeschooling não teria muito efeito sobre o desempenho acadêmico do aluno. Esta conclusão estaria implícita mesmo em muitos dos estudos financiados pela HSLDA, que não encontram nenhuma relação consistente entre o desempenho acadêmico e o número de anos que uma criança tenha sido educada em casa. Em outros estudos, a conclusão seria mais explícita. Um estudo de 789 alunos realizado em 1994 com alunos do primeiro ano de uma faculdade de artes liberais cristã, no estado da Califórnia, não encontrou nenhuma diferença significativa entre os estudantes que haviam sido educados em casa e aqueles que frequentaram as escolas convencionais¹⁶⁹.

Assumindo um outro viés, pesquisa realizada em 2004, com 127 alunos

¹⁶² Haan, P. & Cruickshank, C. (2006). Marketing colleges to home-schooled students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16(2), 25-43.

¹⁶³ Saunders, M. K. (2009-2010). Previously homeschooled college freshmen: their first year experiences and persistence rates. *Journal of College Student Retention*, 11, 77-100.

¹⁶⁴ Welner, K. M. & Welner, K. G. (1999). Contextualizing homeschooling data: A response to Rudner. *Education Policy Analysis Archives*, 7. Retrieved December 3, 2012, from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/548>

¹⁶⁵ Kunzman, R. (2009a). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Boston, Beacon Press.

¹⁶⁶ Frost, E. A., and Morris, R. C. (1988). Does home-schooling work? Some insights for academic success. *Contemporary Education*, 59, 223-227.

¹⁶⁷ Kunzman, R. (2009a). *Write these laws on your children: Inside the world of conservative Christian homeschooling*. Boston, Beacon Press.

¹⁶⁸ Thomas, A. & Pattison, H. (2008). *How children learn at home*. New York: Continuum.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 18.

veteranos de uma escola pública situada em um subúrbio, levou em conta o grau com que seus pais estavam envolvidos na sua aprendizagem. Alunos com "alto envolvimento dos pais" alcançaram pontuação significativamente maior no ACT do que a pontuação alcançada por estudantes que relataram níveis baixos de participação dos seus pais no processo de ensino/aprendizagem. Por outro lado, aqueles alunos alcançaram exatamente a mesma pontuação dos homeschoolers no mesmo exame ACT (Barwegen, Falciani, Putnam, mandril, & Star¹⁷⁰, 2004, apud Kunzman e Gaither, 2013). Um estudo de 2005 descobriu que, quando relaciona-se os estudos levando em conta o *background* das famílias, "não há uma grande diferença entre as pontuações de qualquer tipo de educação" (Belfield¹⁷¹, 2005, p. 174, apud Kunzman e Gaither, 2013).

Encontra-se na literatura pesquisada pelos autores outra questão que refere-se ao desempenho acadêmico. Segundo eles, o *background* dos pais importa muito no desempenho do homeschoolers, pois haveria um padrão consistente de declínio gradual nos níveis de desempenho da criança em relação à escolaridade dos seus pais. Um estudo encontrou uma relação significativa entre o nível de escolaridade da mãe e a realização da criança. Nesse mesmo sentido, um estudo qualitativo de várias famílias cristãs de homeschooling, Kunzman¹⁷² (2009a), encontrou diferenças significativas quando se estabelece uma correlação da qualidade à formação educacional dos pais.

Outra pesquisa relativamente recente, do ano de 2011, dedicou-se a investigar aspectos que levem em conta o grau de estruturação dos estudos que são empreendidos na perspectiva homeschooling. Conforme a metodologia adotada, foram aplicados testes a dois grupos distintos - homeschoolers e estudantes escolares, no mesmo ambiente controlado pelos mesmos investigadores. Os homeschoolers foram divididos em dois subgrupos: um subgrupo *estruturados* e um subgrupo *desestruturado*. Os resultados indicaram que homeschoolers estruturados tiveram melhor desempenho do que os estudantes escolares, mas estes apresentaram melhores resultados do que os homeschoolers desestruturados. A metodologia precisaria ser melhor formatada, acreditam os autores.

¹⁷⁰ Barwegen, L. M., Falciani, N. K., Putnam, S. J., Reamer, M. B., & Star, E. E. (2004). Academic achievement of homeschool and public school students and student perception of parent involvement. *School Community Journal*, 14(1), 39-58.

¹⁷¹ Belfield, C. R. (2005). Home-schoolers: How well do they perform on the SAT for college admissions? In B. S. Cooper (Ed.), *Home schooling in full view: A reader* (pp. 167-178). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

¹⁷² *Ibidem*, p.48.

Socialização: Interação Social e Formação de Valores

Outra seção da revisão bibliográfica trata do tema que é o mais debatido entre os especialistas em geral quando o assunto é homeschooling, sob o título: *Socialização: Interação Social e Formação de Valores*. Segundo os autores, a questão surge frequentemente por parte de observadores externos e a mídia popular, supondo-se que homeschooling poderia vir a privar as crianças de interações do grupo de formação e a inculcação de normas e expectativas sociais. O grupo que os autores classificaram como *Defensores Homeschool* contestam

[...] vigorosamente estes pressupostos, questionando se a escolaridade institucional fornece uma forma desejável de socialização, em primeiro lugar. Eles argumentam que a proliferação de cooperativas de aprendizagem homeschool e atividades em grupo extracurriculares oferece amplas oportunidades para a interação social, mas com menos das influências sociais negativas associadas com o ensino tradicional, tais como a pressão dos colegas e bullying. Grande parte do debate, então, depende de o que constitui socialização desejável, e esta questão é refletida tanto na literatura empírica quanto na literatura normativa sobre homeschooling. Para efeitos desta análise, temos uma distinção entre duas categorias gerais de socialização.¹⁷³

As categorias de análise a que se referem os autores são as seguintes:

- Aprendizagem de como interagir efetivamente em grupo e na sociedade mais ampla, entendendo suas regras de comportamento e costumes sociais. Este aspecto refere-se ao aprendizado quanto à convivência social no contexto de uma sociedade aberta, democrática.
- Envolve a *navegação* em uma gama de influências sociais - pais, colegas, comunidades locais, sociedade em seu sentido mais amplo - na formação de valores pessoais, crenças e compromissos. Refere-se à formação da personalidade individual, autônoma, proporcionando-se à criança à capacidade de formar, por si mesma, juízos de valor.

Assim, a pergunta que os críticos levantam quanto aos homeschoolers, que os autores enquadram na primeira categoria é: As crianças educadas em casa adquirem as habilidades sociais necessárias para se desenvolverem e operarem de modo eficaz na sociedade mais ampla, que transcende o universo familiar? Não significa que homeschoolers (ou qualquer outra pessoa) devem *imitar o comportamento e costumes da cultura em geral*. Segundo os autores, a *questão relevante é saber se as crianças ganham a fluência social para transitar nesse contexto, aprendem a desenvolver*

¹⁷³ Ibidem, p.19.

*relacionamentos e a trabalhar eficazmente com os outros*¹⁷⁴.

Dos 72 estudos analisados pelos autores sobre o tema da socialização, e que se fundamentavam em pesquisas empíricas realizadas para explorar a socialização dos homeschoolers, os autores afirmam que quase todos estavam voltados diretamente sobre a primeira categoria de interação social, avaliando as habilidades sociais das crianças através de uma variedade de métodos. Comparado com outras facetas da pesquisa homeschooling, a *questão da socialização* (*Questão S*, como alguns chamam), recebeu significativa (embora assistemática) atenção.

A visão predominante dos pesquisadores, segundo Kunzman e Gaither, é que homeschoolers podem ser comparados favoravelmente com as crianças que frequentam escolas, através de uma gama de habilidades sociais, e que eles se envolvem em atividades extracurriculares que proporcionam oportunidades para a interação do grupo, muitas vezes participando em números comparáveis aos alunos institucionais. Entretanto, os autores fazem ressalvas metodológicas diversas sobre as pesquisas que foram realizadas¹⁷⁵.

Em primeiro lugar, o fato de os estudos dependerem quase que inteiramente do auto-relato de estudantes e/ou de seus pais, utilizando-se instrumentos de medição diversos. Além disso, os estudos de Ray, o mais amplo sobre o assunto, estariam sendo deturpados pelos defensores homeschooling, que não levam em conta na análise dos resultados quanto aos fatos das amostras serem não aleatórias e dependerem do auto-relato.

Alguns estudos incluíram outras fontes de dados que iam além da auto-avaliação da criança e do relato dos próprios pais. Um autor empregou um protocolo duplo-cego de observações comportamentais de 70 homeschoolers e 70 alunos de escolas públicas que revelaram um número significativamente menor de comportamentos que foram caracterizados como problemáticos entre as crianças homeschooled com idades entre oito e dez anos.

Outro pesquisador pediu que as crianças monitoradas registrassem todas as suas interações sociais significativas (mais de dois minutos) ao longo do tempo de um mês. Os alunos da escola pública e os homeschoolers não relataram diferenças estatisticamente significativas no número de contatos sociais que tinham, embora a lista de contatos incluiu uma ampla gama de idades para homeschoolers.

¹⁷⁴ Ibidem, p.19.

¹⁷⁵ Ibidem, p.20.

Outros estudos coletaram dados de adultos que tinham sido educados em casa. Um deles, sondou profundamente através da realização de entrevistas de história de vida com dez adultos que tinham sido educados em casa (selecionados de um grupo de 46 voluntários para representar uma gama de diversidade demográfica). Os autores não encontraram nenhuma indicação de que com sua experiência homeschooling eles tenham sido desfavorecidos socialmente. Ao contrário, sugeriu que ele pode ter de fato contribuído para um forte senso de independência e autodeterminação.

A conclusão se aplicaria, segundo outra pesquisa, também ao ambiente universitário, muito embora a Universidade pesquisada era lugar em que um número muito significativo de ex-homeschoolers estavam matriculados.

Os autores notaram um aspecto dissonante nas pesquisas. Em alguns estudos, mesmo apresentando análises amplamente positivas de socialização homeschooler, observaram ocasionalmente que estes expressam um maior sentido de isolamento social, com menos disposição para interagirem com seus colegas do que os alunos de escolas públicas. Essa preocupação proveio de funcionários de escolas públicas, os quais teriam a preocupação que homeschoolers não receberiam socialização em grupo adequada. Entretanto, outros estudos observam que uma menor dependência em relacionamentos com seus pares pode ter alguns benefícios positivos, bem como menos preocupação com um *status* social flutuante (Medlin¹⁷⁶, 2000; Reavis & Zakriski¹⁷⁷, 2005, apud Kunzman e Gaither, 2013).

Os autores identificam outra vertente da discussão. Segundo eles, um dos autores encontrados

[...] teoriza que muitos escolhem homeschooling em busca de uma concepção alternativa da família e na resistência à cultura em geral e os seus valores. Feliz & Howell (2009) afirmam essa ideia, argumentando que homeschooling incentiva um estilo de apoio mais íntimo dos pais, que promove o desenvolvimento pessoal e social saudável em seus filhos.¹⁷⁸

Outra questão interessante, ainda no tema da Socialização, diz respeito a alguns poucos artigos publicados em revistas médicas, os quais revelam alguma preocupação entre os prestadores de cuidados de saúde no que se refere à socialização das crianças. Pediatras “são instados a exercer vigilância extra com esta população, devido à falta de

¹⁷⁶ Medlin, R. G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 107-123.

¹⁷⁷ Reavis, R. & Zakriski, A. (2005). Are home-schooled children socially at-risk or socially protected? *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 21(9).

¹⁷⁸ *Ibidem*, p.21.

triagem de saúde (formal e informal, física e mental), muitas vezes realizadas em ambientes escolares públicos” (Johnson¹⁷⁹, 2004; Wallace¹⁸⁰, 2000, apud Kunzman e Gaither, 2013, p.20).

No entanto, dizem os autores, “a literatura médica profissional sugere uma aceitação crescente de homeschooling como uma opção educacional legítima, da mesma forma como a medicina alternativa ganhou lentamente legitimidade entre os profissionais” (Abbott & Miller¹⁸¹, 2006 apud Kunzman e Gaither, 2013, p.21).

A segunda categoria quanto à *questão socialização* refere-se à formação de valores que, segundo entendem, é mais complexa do que a outra categoria. Isso porque a socialização implicaria não apenas em como as crianças interagem com os outros em vários contextos sociais, mas como as crianças desenvolvem convicções sobre o que é importante para elas e por quê. Segundo os autores, este tipo de considerações converteram-se “rapidamente em território normativo e geraram um considerável corpo de literatura, muitas delas de natureza filosófica, com foco em questões de autonomia das crianças, inculcação religiosa e preparação para a cidadania democrática”¹⁸².

Nesse escopo há um autor alemão importante, Reich, citado não apenas pelos autores, mas por vários outros na literatura que aborda o assunto. Vale à pena transcrever o comentário (Kunzman e Gaither, 2013, p. 20,21):

[...]O papel da educação na promoção da autonomia pessoal tem recebido ampla atenção na literatura acadêmica (por exemplo, Brighouse & Swift,¹⁸³ 2003; Callan¹⁸⁴, 1997; Feinberg¹⁸⁵, 1980; Galston¹⁸⁶, 2002; Spinner-Halev¹⁸⁷, 2000), mas nos últimos anos temos visto teóricos transferir sua atenção mais diretamente sobre homeschooling a este respeito. Reich¹⁸⁸ (2002, 2008) postula uma

¹⁷⁹ Johnson, D. (2004). Making the grade: Home-school movement puts onus on pediatricians to ensure immunizations are current, developmental issues are addressed. *AAP News*, 25(4), 178.

¹⁸⁰ Wallace, S. (2000). Home-schooled population requires additional vigilance. *AAP News*, 17(2), 62.

¹⁸¹ Abbott, M. B. & Miller, J. A. (2006). What you need to learn about homeschooling. *Contemporary Pediatrics*, 23(11): 48-58.

¹⁸² *Ibidem*, p. 21.

¹⁸³ Brighouse, H. & Swift, A. (2003). Defending liberalism in education theory and policy. *Journal of Education Policy*, 18, 377-395.

¹⁸⁴ Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁸⁵ Feinberg, J. (1980). The child's right to an open future. In W. Aiken & H. LaFollette (Eds.), *Whose child? Children's rights, parental authority, and state power* (pp. 124-153). Totowa, NJ: Rowman & Littlefield.

¹⁸⁶ Galston, W. (2002). *Liberal pluralism: The implications of pluralism for political theory and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

¹⁸⁷ Spinner-Halev, J. (2000). *Surviving diversity: Religion and democratic citizenship*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

¹⁸⁸ Reich, R. (2002). Testing the boundaries of parental authority over education: The case of homeschooling. In S. Macedo & Y. Tamir (Eds.), *Moral and political education* (pp. 275-313). New York: NYU Press.

trindade de interesses - pais, filhos e do Estado em educação - e argumenta que as crianças têm seus próprios interesses que devem ser distinguidos dos pais. Um desses interesses, Reich afirma, está em "autonomia minimalista": as crianças devem desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre os seus valores e compromissos, e eles devem ter uma gama de opções de vida significativos para selecionar e prosseguir. Reich e estudiosos de mentalidade semelhante (Blokhuis¹⁸⁹, 2010; Olsen¹⁹⁰, 2009; Yuracko¹⁹¹, 2008) preocupam-se que algumas formas de homeschooling vão inibir o desenvolvimento de tal autonomia em crianças, uma vez que os pais podem servir como instrutores únicos e restringir o acesso a uma variedade de ideias e perspectivas.

Outros teóricos discordam com a ênfase de Reich sobre a autonomia, ou contestam sua afirmação de que o meio homeschooling representa um risco especial para o seu desenvolvimento, muitas vezes questionando se as escolas públicas são mais susceptíveis de favorecer a autonomia mínima (Glanzer¹⁹², 2008; Feliz & Karsten, 2010). Outros ainda (Conroy¹⁹³, 2010; Kunzman¹⁹⁴, 2012) duvidam de que o Estado, no papel de garantidor dos direitos das crianças (Brighouse¹⁹⁵, 2002), possui a sabedoria ou a capacidade de avaliar se alguém já encontrou algum limite mínimo de autonomia.

Neste ponto se insere uma questão central. Como já ressaltado pelos autores, a religião desempenha um papel importante na motivação de muitos pais para educar seus filhos. O profundo comprometimento dos pais religiosos para incutir valores e crenças particulares em seus filhos acrescenta outra camada de complexidade ao projeto de formação de valores e a questão da autonomia das crianças. Assim, um pesquisador, encontrando eco em outros autores, afirma que os adolescentes precisam de exposição a diversos colegas para ajudar a facilitar o processo de desenvolvimento da identidade, e argumenta que homeschooling de inspiração religiosa poderá vir a inibir tal desenvolvimento, especialmente em adolescentes.

Por outro lado, outros vários argumentam que podem haver maneiras em que homeschooling, realizada sob inspiração religiosa, promove o pensamento independente

Reich, R. (2008). On regulating homeschooling: A reply to Glanzer. *Educational Theory*, 58(1), 17-23.

¹⁸⁹ Blokhuis, J. C. (2010). Whose custody is it anyway?: 'Homeschooling' from a *parens patriae* perspective. *Theory and Research in Education*, 8, 199-222.

¹⁹⁰ Olsen, C. (2009). Constitutionality of home education: How the Supreme Court and American history endorse parental choice. *B.Y.U. Education and Law Journal*, 2, 399-423.

¹⁹¹ Yuracko, K. A. (2008). Education off the grid: Constitutional constraints on home schooling. *California Law Review*, 96, 123-184.

¹⁹² Glanzer, P. L. (2008). Rethinking the boundaries and burdens of parental authority over education: A response to Rob Reich's case study of homeschooling. *Educational Theory*, 58(1), 1-16.

¹⁹³ Conroy, J. C. (2010). The state, parenting, and the populist energies of anxiety. *Educational Theory*, 60, 325-340.

¹⁹⁴ Kunzman, R. (2012). Education, schooling, and children's rights: The complexity of homeschooling. *Educational Theory*, 62(1), 75-89.

¹⁹⁵ Brighouse, H. (2002). What rights (if any) do children have? In D. Archard & C. M. Macleod (Eds.), *The moral and political status of children* (pp. 31-52). Oxford: Oxford University Press.

e oferece opções de vidas alternativas a considerar. Dizem os autores:

[...] Como observado anteriormente, homeschooling é um esforço contracultural para muitas famílias, e parece um *ethos* de resistência à autoridade, e questionamento à *expertise* profissional bastante comum (Meighan¹⁹⁶, 1984a), talvez especialmente para homeschoolers religiosos conservadores (Kunzman¹⁹⁷, 2010). O próprio ato de homeschooling serve como uma afirmação de sua identidade religiosa conservadora (Liao¹⁹⁸, 2006), e este *ethos* contracultural por sua vez pode promover o tipo de mentalidade que caracteriza o pensamento autônomo. **Muito depende, é claro, se a resistência contracultural é informada por uma consideração crítica de uma gama de alternativas, ou apenas trata-se de uma aceitação irrefletida de uma única narrativa concorrente.**¹⁹⁹

Segundo os autores, há poucos estudos empíricos relacionados com a formação de valores homeschoolers, e mesmo estes oferecem um quadro misto e incerto. Algumas pesquisas sugerem que os pais religiosos conservadores adotam uma postura mais autoritária em seu homeschooling, mas outros estudos afirmam que os homeschoolers são mais estáveis em seus valores pessoais e compromissos comparativamente ao grupo de estudantes de escola pública. Entretanto, saber se esses resultados evidenciam a reflexão individual de cada estudante, ou adesão inflexível a dogmas de forma desarrazoada, os estudos não esclarecem.

De qualquer forma, as diversas pesquisas empíricas sugerem, com razoável grau de certeza, que quando os pais do estudante possuem profundos valores religiosos não é relevante o modelo de educação que é adotado, se escolar ou desescolarizado. A influência dos pais é a mesma em qualquer situação, uma descoberta que, para os autores, põe em causa a assunção por muitos teóricos de que o meio homeschool aumenta a influência ideológica dos pais²⁰⁰.

A relação desse assunto com o assunto da cidadania aparece também nas pesquisas como uma questão importante. Lembram os autores que o Estado Democrático tem interesse na formação de valores de sua juventude, uma vez que depende de cidadãos comprometidos e engajados em questões públicas. Segundo os autores, alguns estudiosos chegam a compreender homeschooling como a formulação mais extrema de mudança da privatização educacional e expressam a preocupação de

¹⁹⁶ Meighan, R. (1984a). Home-based educators and education authorities: The attempt to maintain a mythology. *Educational Studies*, 10, 273-286.

¹⁹⁷ Kunzman, R. (2010). Homeschooling and religious fundamentalism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 17-28.

¹⁹⁸ Liao, M. S. (2006). Keeping home: Home schooling and the practice of conservative Protestant identity. Unpublished doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.

¹⁹⁹ Ibidem, p.22, grifo nosso.

²⁰⁰ Ibidem, p.23.

que tal mudança degrada um sentido vital de mútua obrigação cívica e tolerância.

De modo especial, para alguns poucos autores, o modelo homeschooling cristão, e em particular as forças políticas dirigindo organizações de defesa homeschool, como HSLDA, com sua visão do Estado (e suas escolas públicas) como inimigos da liberdade, ao invés de o promotor do bem público, ameaça uma visão democrática do bem comum. Notam Kunzman e Gaither, entretanto, que homeschoolers não necessariamente motivam a sua evasão das escolas públicas e a sua resistência à cultura contemporânea como uma rejeição da comunidade. Pelo contrário, homeschooling é visto por muitos como uma forma de contribuir para restabelecer as comunidades locais em uma sociedade moderna, onde tais associações secaram (Moss²⁰¹, 1995, apud Kunzman e Gaither, 2013).

A pesquisa empírica de maneira geral sugere que homeschoolers dão valor ao engajamento político e cívico. Estudo de Brian Ray²⁰² (2004a, apud Kunzman e Gaither, 2013, p. 23), realizado com adultos que foram educados em casa mostra que eles votam mais vezes do que as médias nacionais, bem como fazem voluntariado para as organizações cívicas a uma taxa muito maior. Outro autor descobriu que a escola privada e famílias educadoras são consistentemente mais envolvidas em atividades cívicas do que as famílias de escolas públicas. Fazem a ressalva, entretanto, que se tal ativismo contribui para a vitalidade do interesse público, ou promove maior balcanização de perspectivas e posições particulares, permanece uma questão em aberto.

A Questão Legal

Kunzman e Gaither afirmam que dentre os temas que envolve homeschooling a questão legal provavelmente foi o tema que recebeu maior atenção da literatura acadêmica, assumindo natureza descritiva ou normativa, ou seja, buscando tanto explicar o estado atual da lei ou criar argumentos jurídicos que possam vir a mudar esse *status*.

O Supremo Tribunal Federal americano, até o momento da publicação da revisão em comento, ainda não havia julgado um caso homeschooling. Não obstante, os defensores homeschool afirmam repetidamente que homeschooling é um direito constitucional protegido pela Primeira Emenda na cláusula de *livre exercício* e pela

²⁰¹ Moss, P. A. (1995). *Benedictines without monasteries*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, Utica, NY.

²⁰² Ray, B. D. (2004a). *Home educated and now adults: Their community and civic involvement, views about homeschooling, and other traits*. Salem, OR: NHERI Publications.

Décima Quarta Emenda, cláusula do *devido processo*, e o *direito à privacidade*, que surgiu a partir dele. Para um autor, essas alegações constitucionais, se forem verdade, *minariam não só leis de frequência obrigatória, mas também complicam outros limites legais impostos sobre os pais, como abuso infantil ou leis de política de saúde*. Segundo Kunzman e Gaither²⁰³:

[...] O consenso geral entre os juristas e os tribunais tem sido que nem o argumento quanto à Primeira Emenda, nem quanto à Décima Quarta Emenda são convincentes em favor do homeschooling (Murphy²⁰⁴, 1992). O argumento Décima Quarta Emenda pode ser o mais forte dos dois, pois o Supremo Tribunal Federal reconheceu há muito tempo os direitos dos pais de educar os filhos (Buchanan²⁰⁵, 1987; Wang²⁰⁶, 2011). Talvez ironicamente, dado que muitos homeschoolers conservadores querem derrubá-la, era a jurisprudência do aborto, especialmente *Roe versus Wade*, em 1973, e as decisões *Casey* 1992, que estabeleceu mais claramente que a educação infantil é um direito fundamental (Lerner²⁰⁷, 1995). Mas, ao mesmo tempo, o Tribunal de Justiça também consistentemente tem mantido o poder dos Estados de obrigar a participação em alguma escola e regular as escolas privadas. Até o momento nenhum tribunal de primeira instância tem encontrado um direito constitucional de homeschooling na Décima Quarta Emenda (Devins²⁰⁸, 1984; Gaither²⁰⁹, 2008a; MacMullan²¹⁰, 1994; Peterson²¹¹, 1985; Richardson & Zirkel²¹², 1991; Zirkel²¹³, 1986). [...] Isso não impediu que alguns estados concedessem maior autonomia para homeschoolers motivados religiosamente do que para outros (Bach²¹⁴, 2004).

Kunzman e Gaither demonstram que a liberdade dos pais de optarem pela

²⁰³ Ibidem, p.23-4.

²⁰⁴ Murphy, Mark H. (1992). A constitutional analysis of compulsory school attendance laws in the southeast: Do they unlawfully interfere with alternatives to public education? *Georgia State University Law Review*, 8, 456-486.

²⁰⁵ Buchanan, S. (1987). Evolution of parental rights in education. *Journal of Law and Education*, 16, 339-349.

²⁰⁶ Wang, L. (2011). Who knows best? The appropriate level of judicial scrutiny on compulsory education laws regarding home schooling. *Journal of Civil Rights and Economic Development*, 25, 413-448.

²⁰⁷ Lerner, J. S. (1995). Protecting home schooling through the *Casey* Undue Burden Standard. *University of Chicago Law Review*, 62, 363-392.

²⁰⁸ Devins, N. (1984). A Constitutional Right to Home Instruction. *Washington University Law Quarterly*, 62, 435-474.

²⁰⁹ Gaither, M. (2008a). *Homeschool: An American history*. New York: Palgrave MacMillan.

²¹⁰ MacMullan, J. (1994). The constitutionality of state homeschooling statutes. *Villanova Law Review*, 39, 1309-1350.

²¹¹ Peterson, D. A. (1985). Home education vs. compulsory attendance laws. *Washburn Law Journal*, 24, 274-299.

²¹² Richardson, S. N. & Zirkel, P. A. (1991). Home schooling law. In J. Van Galen & M. A. Pitman (Eds.), *Home Schooling: Political, Historical, and Pedagogical Perspectives* (pp.159-201). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

²¹³ Zirkel, P. A. (1986). Constitutional contours to home instruction: A second view. In T. N. Jones & D. P. Semler (Eds.), *School Law Update 1986* (pp. 175-182). Topeka: National Organization on Legal Problems of Education.

²¹⁴ Bach, L. J. (2004). For God or grades? States imposing fewer requirements on religious home schoolers and the religion clauses of the first amendment. *Valparaiso University Law Review*, 38, 1337-1398.

prática homeschooling é objeto de muita discussão na doutrina jurídica dos Estados Unidos da América e na jurisprudência, especialmente no campo da sua constitucionalidade, havendo aqueles que entendem que deverá prevalecer o interesse do Estado, outros a opção dos pais, e outros, ainda, o interesse estrito da criança, de um e outro lado argumentando-se a favor ou contra a constitucionalidade ou regulamentação do modelo educacional. Os argumentos, de lado a lado, são plausíveis, falando-se em direito fundamental dos pais, poder familiar, poder do Estado, privacidade familiar, alfabetização e tolerância como um interesse de Estado, regulamentação do direito privado à opção dos pais sob determinados critérios, e interesse primordial da criança.

De qualquer forma, Ross e Waddell²¹⁵ (2010, apud Kunzman e Gaither, 2013), “conclui que a jurisprudência conflitante e vaga do Supremo Tribunal Federal é o grande responsável por este caos de pontos de vista concorrentes, e ele espera que futura decisão do Tribunal irá esclarecer a situação”²¹⁶.

Depois de abordar os aspectos constitucionais, os autores passam a analisar a literatura que se refere às leis ordinárias estaduais, segundo eles *ainda mais confusa e intimidante*, havendo muitas leis sobre o assunto. Entre 1982 e 1988, vinte e oito estados aprovaram nova legislação homeschooling, muitas vezes em resposta a decisões judiciais que alegavam que a Constituição e a legislação sobre o assunto era vaga e deficiente. Citando Levy²¹⁷ (2009, apud Kunzman e Gaither, 2013), o resultado dessa proliferação de normas alimentadas por questões político-administrativas de teor público:

[...] tem sido uma colcha de retalhos de leis que variam muito entre os estados (Baxter²¹⁸, 2010; Campbell²¹⁹, 2001; Cibulka²²⁰, 1991; Cooper & Surreau²²¹, 2007; Dare²²², 2001; Gaither²²³, 2008a; Henderson &

²¹⁵ Ross, C. J. (2010). Fundamentalist challenges to core democratic values: Exit and homeschooling. *William and Mary Bill of Rights Journal*, 18, 991-1014.

²¹⁶ *Ibidem* p.25.

²¹⁷ Levy, T. (2009). Homeschooling and racism. *Journal of Black Studies*, 39, 905-923.

²¹⁸ Baxter, T. D. (2010). Private oppression: How laws that protect privacy can lead to oppression. *Kansas Law Review*, 58, 415-471.

²¹⁹ Campbell, W. L. (2001). Moving against the tide: An analysis of home school regulation in Alabama. *Alabama Law Review*, 52, 649-674.

²²⁰ Cibulka, J. G. (1991). State regulation of home schooling: A policy analysis. In J. Van Galen & M. A. Pitman (Eds.), *Home schooling: Political, historical, and pedagogical perspectives* (pp. 101-119). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

²²¹ Cooper, B. S. & Surreau, J. (2007). The politics of homeschooling: New developments, new challenges. *Education Policy*, 21, 110-131.

²²² Dare, M. J. (2001). The tensions of the home school movement: A legal/political analysis. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.

²²³ Gaither, M. (2008a). *Homeschool: An American history*. New York: Palgrave MacMillan.

Golanda²²⁴, 1991; Kreager, Jr.²²⁵, 2010; Kunzman²²⁶, 2008; Miller²²⁷, 1999). Além disso, há muito interesse na medida em que estas diferenças políticas intra-estatais correlacionam com as diferenças entre estados em número de homeschoolers per capita, níveis de integração racial nas escolas públicas, os resultados do estudante e outras variáveis²²⁸.

Tal como acontece com o direito constitucional, grande parte da literatura sobre questões legais é normativa, procurando influenciar políticas públicas através da construção de argumentos legais que desafiam ou endossam a situação atual. Normalmente esses argumentos caem em um dos dois campos. Alguns juristas, e os próprios defensores homeschooling advogam a favor de nenhuma regulação ou, no máximo, uma regulação reduzida. Outros, muitas vezes motivados por preocupações com o bem-estar infantil, igualdade de gênero, ou balcanização ideológica, defendem algum tipo de regulamentação.

Alguns defensores da regulação defendem um clima mais maximalista, incluindo componentes como teste anual, testes de competência para pais educadores, e avaliação curricular, como avaliação de currículo ou testes de competência por assuntos. Outros, que procuram um meio termo que respeite o interesse dos pais e os interesses do Estado, advogam por um ambiente regulatório mais minimalista, limitando o registro dos pais à aprovação em testes estaduais e competências em gramática e matemática básicas.

A Relação entre Homeschoolers e Escola Pública

A relação entre homeschoolers e escola pública tem variado muito ao longo do tempo e localidade, afirmam Kunzman e Gaither. Muitos pais homeschool expressam insatisfação com o ambiente e a qualidade acadêmica do ensino institucional, e ao que parece os funcionários das escolas públicas normalmente compartilham sentimentos semelhantes sobre homeschooling. A Associação Nacional de Educação dos EUA é geralmente crítica do homeschooling e defende o aumento da regulação, incluindo uma

²²⁴ Henderson, D. H., & Golanda, E. L. (1991). "Legal conflicts involving home instruction of school-aged children." *West's Education Law Reporter*, 64, 999-1014.

²²⁵ Kreager, Jr., R. (2010). *Homeschooling: The future of education's most basic institution*. *University of Toledo Law Review*, 42, 227-253.

²²⁶ Kunzman, R. (2008). *Homeschooling and the law*. In K. Lane, M. A. Gooden, J. F. Mead, P. Pauken, & S. Eckes (Eds.), *The Principal's Legal Handbook* (pp. 189-204). Dayton, OH: Education Law Association.

²²⁷ Miller, R. C. (1999). *Validity, construction, and application of statute, regulation, or policy governing home schooling or affecting rights of home-schooled students*. *American Law Reports*, 70, 169-259.

²²⁸ *Ibidem* p.25.

licença de ensino para todos os instrutores domiciliares que, inclusive, proíba homeschoolers de participar de todas as atividades extracurriculares da escola pública.

A maioria dos estudos empíricos (a maior parte dos quais foram teses de doutorado) de superintendentes e funcionários estaduais revelam forte ceticismo quanto à qualidade acadêmica e social da experiência homeschooling, bem como a convicção de que homeschooling deve ser mais bem regulamentado. Um autor constatou que homeschoolers admitem que nem todas as famílias homeschooling fornecem uma experiência de alta qualidade, *mas colocam a culpa em distritos escolares que incentivam alunos que não se retiram com a intenção de homeschool para evitar contá-los como desistentes*²²⁹.

É interessante observar que naquele país a discussão sobre a relação entre homeschooling e a escola é mais plural. Ela não se resume ao direito de estudar ou não estudar descolarizadamente, mas admite formas híbridas de relacionamento entre escola pública e estudantes descolarizados. Existe uma variedade de maneiras pelas quais os homeschoolers têm acesso aos recursos disponibilizados pelas escolas, o que varia amplamente por Estado da Federação, e muitas vezes até mesmo por distritos²³⁰ dentro do mesmo estado.

Atualmente, quatorze estados têm leis que exigem que homeschoolers sejam autorizados a inscrever-se como estudantes a tempo parcial, nove estados explicitamente proíbem isso, e os demais deixam a critério do distrito regulamentar. Segundo os autores, a Pesquisa Nacional de Educação em Domicílios indica que a matrícula de homeschoolers a tempo parcial manteve-se constante em torno de 15 por cento nos últimos 12 anos de pesquisas. Em termos de participação extracurricular, os autores indicam que nos últimos anos, *a maré parece estar mudando para favorecer o acesso de homeschoolers, e os regulamentos atuais são mais generosos*. Assim, vinte e

²²⁹ Ibidem, p. 27. A tradução pode não ser exatamente essa, mas o autor parece querer dizer que o que ocorre é que como os alunos que são registrados como praticantes homeschooling são considerados como se estivessem cursando regularmente as séries, os órgãos de ensino podem querer incentivar que alguns pais, que não são zelosos quanto à frequência escolar dos filhos, declarem-se praticantes homeschooling para não terem que contabilizá-las como desistentes, o que traria consequências diversas, inclusive quanto ao financiamento do Sistema de Educação Estadual. Segue o texto original: “Interestingly, Riegle & McKinney (2002) found that homeschoolers concede that not all families provide a high-quality homeschooling experience—but place the blame on school districts who encourage failing students to withdraw with the intent to homeschool, which allows districts to avoid counting them as dropouts (Francisco, 2011; Radcliffe, 2010)”.

²³⁰ Um distrito escolar constitui uma das jurisdições em que se dividem diversos países, para efeitos de administração escolar. Conforme o país, os distritos escolares podem ser meras circunscrições territoriais locais de órgãos centrais de educação ou podem constituir entidades políticas dotadas de grande autonomia como nos Estados Unidos e no Canadá.

dois estados exigem que os distritos deem mais espaço para homeschoolers, e seis estados se recusam a permitir o acesso. No resto dos estados americanos continua a ser uma decisão local. Sobre isso continuam os autores:

[...]Alguns homeschoolers entraram com ações judiciais para forçar seus distritos a permitir um maior acesso, mas os tribunais se recusaram a reconhecer o direito constitucional de homeschoolers para acessar as classes e atividades de escolas públicas (Batista & Hatfield²³¹, 2005; Keddie²³², 2007; Prather²³³, 2000; Thompson²³⁴, 2000), afirmando que tais decisões estão nas mãos dos legisladores estaduais ou da opção concedida aos distritos locais. Apesar da resistência geral por muitos funcionários de escolas públicas, alguns estudos sugerem que há relações cordiais e de cooperação entre homeschoolers e alguns distritos escolares locais (Angelis²³⁵, 2008; Dahlquist, York-Barr, e Hendel²³⁶, 2006; Lamson²³⁷, 1992; Waggoner²³⁸, 2005). Na Flórida, onde é permitido o envolvimento homeschooler em atividades extracurriculares das escolas públicas, 147 diretores esportivos entrevistados geralmente sentiram que homeschoolers participaram com sucesso, eram bons companheiros, mantiveram boas notas, e cumpriram os necessários códigos de conduta (Johnson²³⁹, 2002, *apud* Kunzman e Gaither, 2013).

A participação de homeschoolers em tempo parcial nas atividades escolares curriculares ou extracurriculares ainda traz outras questões, pois nos últimos quinze anos um novo tipo de parceria entre homeschoolers e distritos locais começou a surgir. O enorme crescimento no homeschooling tem estimulado distritos a projetar e apoiar *programas híbridos*, de modo que as escolas forneçam materiais curriculares, manutenção de registros, e supervisão acadêmica, e os pais homeschooler desempenham um papel ativo, muitas vezes primário no processo de ensino.

Por esse modelo, distritos locais podem contar com esses alunos em sua

²³¹ Batista, P. J. & Hatfield, L. C. (2005). Learn at home, play at school: A state-by-state examination of legislation, litigation and athletic association rules governing public school athletic participation by homeschooled students. *Journal of Legal Aspects of Sport*, 15, 213-265.

²³² Keddie, C. S. (2007). Homeschoolers and public school facilities: Proposals for providing fairer access. *Journal of Legislation and Public Policy*, 10, 603-644.

²³³ Prather, J. (2000). Part-time public school attendance and the freedom of religion: Yoder's impact upon Swanson. *Journal of Law and Education*, 29, 553-559.

²³⁴ Thompson, T. W. (2000). Home schooling and "shared" enrollment: Do Nebraska public schools have an obligation to provide part-time instruction? *Nebraska Law Review*, 79, 840-854.

²³⁵ Angelis, K. L. (2008). Home schooling: Are partnerships possible? Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD.

²³⁶ Dahlquist, K. L., York-Barr, J., & Hendel, D. D. (2006). The choice to homeschool: Home educator perspectives and school district options. *Journal of School Leadership*, 16, 354-385.

²³⁷ Lamson, P. A. (1992). Home schooling: A choice the Cupertino school district supports. *The School Administrator*, 49(1), 26-27.

²³⁸ Waggoner, C. (2005). A hybrid way of learning: Taught at home and taught at school. *Rural Educator*, 26(3), 31-34.

²³⁹ Johnson, F. D. (2002). An evaluation of Florida's home-school students' sports participation in the Florida High School Activities Association: An initial study. Unpublished doctoral dissertation, United States Sports Academy, Daphne, AL.

frequência diária e receber financiamento adicional. Concluem os autores que *estudos de pequena escala sugerem que, para homeschoolers dispostos a estabelecer uma relação formal com o distrito local, a combinação de recursos curriculares da escola e apoio de instrução dos pais fornece aos homeschoolers uma valiosa experiência de aprendizagem* (Angelis²⁴⁰, 2008; Dalaimo²⁴¹, 1996; Lamson²⁴², 1992, apud Kunsman e Gaither, 2013, p. 28).

A tecnologia da informação tem exercido um papel importante no processo. Segundo estudos, a proliferação de tecnologia on-line tem proporcionado uma experiência de ensino prático e flexível para homeschoolers, que podem não precisar estar fisicamente presentes em tudo para valer-se de recursos distritais e orientação. Por outro lado (Kunzman e Gaither, 2013, p.28):

[...] esses mesmos avanços tecnológicos, combinados com o aumento do apoio legislativo para a escolha da escola, também criaram uma paisagem fértil para o crescimento de cybercharters. Estas escolas charter online são frequentemente geridas por empresas com fins lucrativos que vêem homeschoolers como público-alvo lucrativo [...]. Estados se preocupam também que os cybercharters resultem no que é essencialmente patrocinado pelo Estado, com homeschoolers que eram anteriormente "fora dos livros" agora estiquem fundos de educação já empobrecido (Huerta²⁴³, 2006, 2009, Klein & Poplin²⁴⁴, 2008; Rapp e Eckes²⁴⁵, 2006)."

Mais de uma década atrás, Hill²⁴⁶ (2000) previu que o crescimento em expansão de homeschooling acabaria por levar a novas configurações de escolaridade que transcenderiam as estruturas tradicionais da escola, e isso está, certamente, acontecendo. Seja na forma de parcerias com escolas públicas, híbridas ou cybercharters para-privados que utilizam recursos do Estado, as linhas entre o público e o privado, em casa e escola, continuam a se confundir. Com isto em mente, alguns teóricos temem que o "público" em escola pública possa desaparecer de uma forma que ameassem a missão cívica de

²⁴⁰ Angelis, K. L. (2008). Home schooling: Are partnerships possible? Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD.

²⁴¹ Dalaimo, D. M. (1996). Community home education: A case study of a public school-based home schooling program. *Educational Research Quarterly*, 19(4), 3-22.

²⁴² Lamson, P. A. (1992). Home schooling: A choice the Cupertino school district supports. *The School Administrator*, 49(1), 26-27.

²⁴³ Huerta, L. A., d'Entremont, C., & Gonzalez, M. (2009). Perspectives on cyber and homeschool charters. In M. Berends, M. Springer, D. Baillou, & H. Walberg (Eds.), *Handbook of research on school choice* (pp. 533-553). New York: Routledge.

Huerta, L. A., Gonzalez, M., & d'Entremont, C. (2006). Cyber and home school charter schools: Adopting policy to new forms of public schooling. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 103.

²⁴⁴ Klein, C. & Poplin, M. (2008). Families home schooling in a virtual charter school system. *Marriage & Family Review*, 43, 369-395.

²⁴⁵ Rapp, K. E., Eckes, S. E., & Plucker, J. A. (2006). Cyber charter schools in Indiana: Policy implications of the current statutory language. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy.

²⁴⁶ Hill, P. T. (2000). Home schooling and the future of public education. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 20-31.

escolarização comum (Apple²⁴⁷, 2000; Cox²⁴⁸, 2003; Lubienski²⁴⁹, 2000). Outros estudiosos vêem esse fenômeno como uma bem-vinda reintegração de espaços privados e públicos que haviam sido cortadas pela revolução industrial (Klein & Poplin²⁵⁰, 2008). Uma questão especialmente pertinente, dada a proeminência do homeschooling entre as famílias religiosas conservadoras, é o papel apropriado de ensino religioso em um contexto híbrido quando dinheiros públicos são usados para pais dirigindo instrução infundida com conteúdo religioso (Apple²⁵¹, 2007; Cambre²⁵², 2003; Huerta²⁵³, 2000).

Transição para a Faculdade/Idade Adulta

Kunzman e Gaither aponta o fato de que a grande maioria dos estudos realizados em adultos educados desescolarizadamente estão preocupados com as experiências dos diplomados homeschooling nas Instituições de Ensino Superior. Segundo eles, a maioria destes estudos são quantitativos, e segue um padrão previsível. O investigador obtém uma amostra de estudantes universitários (muitas vezes da própria instituição do pesquisador) que já havia estudado em homeschooling, e depois os compara com uma amostra aleatória de estudantes da mesma instituição que participaram de escolas.

A maioria dos estudos desse tipo têm encontrado pouca ou nenhuma diferença em uma ampla gama de variáveis entre os alunos previamente educados em casa e os escolarizados, embora em algumas medidas homeschoolers vêm consistentemente no topo, mesmo que apenas por pequenas margens. Vários estudos descobriram que homeschoolers superam seus pares institucionalmente escolarizados, mas estudos que levam em conta outras variáveis têm encontrado pouca ou nenhuma diferença entre os estudantes universitários que foram educados em casa e aqueles que participaram de escolas tradicionais.

Estudos sobre a retenção dos alunos e índices de graduação não encontraram nenhuma diferença. Outros estudos sobre os níveis de estresse dos alunos igualmente.

²⁴⁷ Apple, M. W. (2000). The cultural politics of homeschooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 256-271.

²⁴⁸ Cox, R. S. (2003). Home schooling debate: Is the movement undermining public education? *CQ Researcher*, 13(2), 25-48.

²⁴⁹ Lubienski, C. (2000). Whither the common good? A critique of homeschooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 207-232.

²⁵⁰ Klein, C. & Poplin, M. (2008). Families home schooling in a virtual charter school system. *Marriage & Family Review*, 43, 369-395.

²⁵¹ Apple, M. W. (2007). Who needs teacher education? Gender, technology, and the work of home schooling. *Teacher Education Quarterly*, 34, 111-130.

²⁵² Cambre, B. M. (2003). Cyber charter schools and the public endorsement of religion. *TechTrends*, 53(4), 61-64.

²⁵³ Huerta, L. A. (2000). Losing public accountability: A home schooling charter. In B. Fuller (Ed.), *Inside charter schools: The paradox of radical decentralization* (pp. 177-202). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Estudos de transição emocional e social bem sucedida para a faculdade tem, semelhantemente, encontrado pouca ou nenhuma diferença. Um estudo comparando as personalidades e experiências na faculdade de estudantes universitários homeschooled e escolarizados, encontraram pequenas diferenças entre os grupos em algumas medidas e pouco a nenhuma diferença sobre os outros.

Um único estudo constatou que os estudantes universitários que tinham sido educados em casa por suas vidas inteiras pontuaram significativamente mais alto quanto à abertura a novas experiências, amabilidade e conscienciosidade, mas sobre outras medidas de personalidade não houve diferença significativa entre os grupos. Outro estudo, descobriu que homeschoolers relataram menos ansiedade, mas em uma variedade de medidas de saúde psicossocial não constatou-se diferença significativa. A única categoria em que homeschoolers tendem a superar os seus pares escolarizados era na liderança no campus: homeschoolers foram encontrados significativamente mais envolvidos em posições de liderança por longos períodos de tempo.

Continuam os autores, sintetizando as pesquisas quanto ao desempenho acadêmico dos estudantes homeschooled. Segundo eles, um número menor de estudos têm abordado a experiência colegiada da criança, usando métodos qualitativos. Os estudos qualitativos têm em grande parte encontrado os mesmos resultados que as pesquisas indicam sobre o desempenho no nível superior, mas acrescentam duas ideias que ampliam o olhar.

Em primeiro lugar, dois estudos descobriram que alunos desescolarizados no primeiro ano de faculdade muitas vezes enfrentam maiores desafios com a tarefa de escrever trabalhos de pesquisa do que os seus pares escolarizados. Isso pode ser resultado de dois fatores, no olhar dos autores: escrever muito não é uma prática valorizada no ensino básico entre muitas famílias homeschooling, e muitos homeschoolers cristãos conservadores têm dificuldade em aprender a escrever para um público secular usando argumentação e fontes seculares. Esses mesmos estudos descobriram que ao longo do tempo homeschoolers foram capazes de recuperar o atraso em comparação com os seus pares e de produzir textos que atendem às normas da academia secular.

O segundo estudo qualitativo percebeu que estudantes universitários que estudaram desescolarizadamente em geral não mudam suas opiniões políticas ou religiosas. Um autor descobriu que os seus alunos eram capazes de aprender as convenções da literatura secular, mas não mudaram, significativamente, suas visões

políticas e religiosas conservadoras, e outro pesquisa descobriu que a maioria de estudantes de sua amostra relataram ter seus valores adquiridos durante a vida pregressa à faculdade sido reforçados como resultado de sua exposição a outras perspectivas na faculdade.

Segundo os autores, que *como é habitual com os resultados qualitativos, é difícil saber o quão longe estender tais generalizações, mas essas duas observações levantam novas questões a que estudos quantitativos podem levar no futuro.*²⁵⁴

Um tópico de extrema necessidade de atenção dos estudiosos é, conforme entendem os autores, a experiência mais ampla do adulto desescolarizado. Segundo os autores, o estudo de Brian Ray intitulado *Home Educated and Now Adult* é, de longe, o estudo mais frequentemente citado a este respeito. A crítica sobre a isenção quanto à metodologia da pesquisa é a mesma já feita anteriormente, quanto à pesquisa HSLDA. Na pesquisa, 7.306 adultos que haviam sido educados em casa, quase todos eles cristãos evangélicos, receberam instrumentos de pesquisa através de redes homeschooling, e foram convidados a contribuir para o estudo como uma forma de demonstrar a eficácia do homeschooling para o público mais amplo. Conforme os autores, *não surpreendentemente* os resultados foram superiores na pesquisa. Demonstrem, de modo claro, seu ceticismo a respeito de tais resultados²⁵⁵:

[...]Homeschoolers foram encontrados sendo mais educados do que as médias nacionais, votarem a índices elevados, tendo uma visão positiva de suas experiências homeschooling, e são geralmente bem ajustados, membros produtivos da sociedade.

Um retrato muito menos lisonjeiro surgiu a partir do inquérito sobre a educação Cardus (Pennings et al.²⁵⁶, 2011). A pesquisa utilizou uma amostragem aleatória para examinar a vida dos adultos, jovens religiosos, 24-39 anos, que tinham sido educados em casa até o ensino médio. Ele comparou-os aos graduados de escolas protestantes, católicas, e públicas. Homeschoolers nesta amostra tiveram vidas espirituais semelhantes aos graduados de escolas protestantes, mas eles se casaram mais jovens, tiveram menos filhos, e divorciaram-se com mais frequência do que os adultos nos outros grupos, mesmo quando controlando-se variáveis de base. Jovens adultos anteriormente em homeschooling relataram escores SAT menores que os sujeitos escolarizados em escolas privadas, com a presença nas faculdades por menos tempo, assim como maiores taxas de sentimentos de impotência sobre a vida e a falta de objetivos e direção. Claramente, muito mais trabalho precisa ser feito antes que possamos determinar os impactos de longo prazo de homeschooling em idade adulta.

²⁵⁴ Ibidem, p.30.

²⁵⁵ Ibidem, p.31.

²⁵⁶ Pennings, R., et al. (2011). Cardus education survey. Cardus: Hamilton, Ontario, Canada. Retrieved December 3, 2012, from http://www.cardus.ca/assets/data/CES_Phase_I_Report.pdf

CAPÍTULO 2 - Internacional Homeschooling

O último tópico que os autores tratam em seu texto que revisa a bibliografia sobre homeschooling diz respeito ao tema na esfera internacional. Trata-se, igualmente aos EUA, de um fenômeno crescente em muitos países ao redor do mundo, embora em percentagens muito menores da população em idade escolar em comparação com aquele país norte americano.

É evidente que os EUA tem exercido uma influência mundial na expansão do modelo de educação desescolarizado pelo mundo. Segundo Kunzman e Gaither (2013), Stevens sugere que a "normalização" do homeschooling nos EUA estabeleceu *um importante precedente em termos de racionalidades, opções curriculares e estruturas organizacionais, que vai emprestar legitimidade para a prática em outros países*. Além disso, considerando o número extremamente maior de homeschoolers nos Estados Unidos em comparação com outros países, não é de estranhar que a maioria dos estudos empíricos abordam o contexto dos EUA.

Foram localizados pelos autores mais de 150 textos acadêmicos com foco em homeschooling em todo o mundo, disponíveis em Inglês. Os países representativos nestes textos são os que seguem.

Canadá

Regulamentos homeschool canadenses variam por *província*²⁵⁷, com as práticas de coleta de dados e adesão homeschoolers variando amplamente. Há disponíveis retratos estatísticos abrangentes sobre homeschooling canadenses. Um estudo com duração de dois anos realizou 75 entrevistas com uma série de indivíduos, homeschoolers ou observadores ativos do fenômeno. Os autores concluíram que homeschooling está se tornando cada vez mais aceito no Canadá, cerca de 1% da população estudantil. Segundo os pesquisadores, esse crescimento se deveria menos *ao acolhimento de filosofias neoliberais, de escolha da escola orientada para o mercado, e mais porque homeschooling permite aos pais personalizar educação de seus filhos de acordo com seus próprios valores e prioridades*.²⁵⁸

Em outro estudo, afirma-se que o número de homeschoolers canadenses é contado menor do que é efetivamente, porque muitos homeschoolers não registram a

²⁵⁷Equivale aos estados, em nosso sistema federativo, guardadas as devidas diferenças em termos de maior ou menor autonomia político-administrativa.

²⁵⁸ Ibidem, p.32.

opção do modelo. Quanto aos motivos do crescimento, o autor sugere que eles têm menos a ênfase em motivos religiosos do que os pais norte-americanos, mas há uma insatisfação semelhante com currículos e o ambiente em escolas convencionais.

Pesquisa publicada no ano de 2003, com 203 famílias homeschool em Quebec apresentou os mesmos resultados. Eles concordam que motivações religiosas são muito menos proeminentes na decisão dos pais de homeschool canadenses, em comparação ao motivo de rejeição categórica da intervenção do Estado na Educação. Os pais enfatizam uma concepção alternativa de vida familiar.

Kunzman e Gaither novamente criticam aspectos metodológicos de pesquisas canadenses, reportando-se a Ray (apud Kunzman e Gaither, 2013, p.32). Dizem os autores que

[...] Semelhante à pesquisa no contexto dos EUA, dados longitudinais confiáveis são escassos. Em um estudo com 620 adultos canadenses que haviam sido educados em casa, uma maioria significativa se descreve como bem preparados para a vida e envolvidos em uma grande variedade de atividades cívicas (Van Pelt, Allison, e Allison²⁵⁹, 2009). Os participantes, no entanto, tinham sido elaborados a partir de uma amostra maior de homeschoolers canadenses recrutados por Ray²⁶⁰ (1994), e de modo semelhante a outros estudos de grande escala de Ray, claramente não eram representativos da população homeschool canadense mais ampla [...].

Europa

Segundo Kunzman e Gaither, o foco principal das pesquisas recentes sobre homeschooling Europeia tem sido o papel adequado e a autoridade do Estado na Educação. A Regulamentação da Homeschooling varia muito na Europa, e continua a mudar ao longo do tempo (Petrie²⁶¹, 2001; Taylor & Petrie²⁶², 2000). Em uma revisão da política de meio ambiente em países europeus com dados prontamente disponíveis, Blok e Karsten²⁶³ (2011, apud Kunzman e Gaither, 2013) encontrou 11 países que reconhecem especificamente homeschooling como um direito, mas impõem modos de supervisão estatal que vão desde a apresentação de documentos escritos a testes de

²⁵⁹ Van Pelt, D. A., Neven, P. A., & Allison, D. J. (2009). Fifteen years later: Home-educated Canadian adults. London, Ontario: Canadian Centre for Home Education.

²⁶⁰ Ray, B. D. (1994). A nationwide study of home education in Canada: Family characteristics, student achievement, and other topics. Salem, OR: NHERI Publications.

²⁶¹ Petrie, A. J. (2001). Home education in Europe and the implementation of changes to the law. *International Review of Education*, 47, 477-500.

²⁶² Taylor, L. A. & Petrie, A. J. (2000). Home education regulations in Europe and recent U.K. research. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 49-70.

²⁶³ Blok, H. & Karsten, S. (2011). Inspection of home education in European countries. *European Journal of Education*, 46(1), 138-152.

realização de visitas domiciliares.

Dizem os autores, com respeito ao quantitativo de famílias que optam pelo modelo desescolarizado que, com a exceção do Reino Unido, a porcentagem da população em idade escolar de homeschoolers é estimada em menos de dez por cento, e muitas vezes muito mais baixo.

Outros países europeus citados pelos estudiosos como que permitindo aferir alguma variação do modelo homeschooling incluem a Áustria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Hungria, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Suécia e Suíça. Quanto a estes países, normalmente os regulamentos são aplicados seletivamente e de forma inconsistente, a nível local (Glenn e de Groof²⁶⁴, 2002; Kostelecká²⁶⁵ de 2010; Petrie²⁶⁶, 2001; Sliwka & Istance²⁶⁷, 2006; Spiegler²⁶⁸, 2010; apud Kunzman e Gaither, 2013).

O maior número e percentual de homeschoolers europeus reside no Reino Unido, onde a regulamentação prevê amplitude significativa para uma variedade de conteúdo e instrução (Monk²⁶⁹, 2009, apud Kunzman e Gaither, 2013). A Homeschooling moderna, no Reino Unido surgiu no final de 1970 (Meighan²⁷⁰, 1981; Meighan & Brown²⁷¹, 1980, apud Kunzman e Gaither, 2013), e, enquanto 20.000 homeschoolers foram registrados no governo em 2009, as estimativas de números atuais chegam a 80.000. O número é incerto, dado a grande variação em tão pouco tempo, e, segundo os autores, pode ser devido ao fato de que grande número de homeschoolers não notificam as autoridades estaduais (Hopwood²⁷², 2007; Webb²⁷³, 2011, apud Kunzman e Gaither, 2013).

²⁶⁴ Glenn, C. & de Groof, J. (2002). Finding the right balance: Freedom, autonomy, and accountability in education. Utrecht: Lemma.

²⁶⁵ Kostelecká, Y. (2010). Home education in the post-Communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 30-44.

²⁶⁶ Petrie, A. J. (2001). Home education in Europe and the implementation of changes to the law. *International Review of Education*, 47, 477-500.

²⁶⁷ Sliwka, A. & Istance, D. (2006). Choice, diversity and “exit” in schooling: A mixed picture. *European Journal of Education*, 41(1), 45-58.

²⁶⁸ Spiegler, T. (2010). Parent’s motives for home education: The influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 57-70.

²⁶⁹ Monk, D. (2009). Regulating home education: Negotiating standards, anomalies, and rights. *Child and Family Law Quarterly*, 21(2), 155-184.

²⁷⁰ Meighan, R. (1981). A new teaching force? Some issues raised by seeing parents as educators and the implications for teacher education. *Educational Review*, 33, 133-142.

²⁷¹ Meighan, R. & Brown, C. (1980). Locations of learning and ideologies of education. In L. Barton, R. Meighan, & S. Walker (Eds.), *Schooling, ideology, and the curriculum* (pp. 131-152). Brighton, UK: Falmer.

²⁷² Hopwood, V., O’Neill, L., Castro, G., & Hodgson, B. (2007). The prevalence of home education in England: A feasibility study. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.

²⁷³ Webb, S. (2011). *Elective home education in the UK*. Trentham, UK: Stoke-on-Trent.

Rothermel²⁷⁴ (2011, apud Kunzman e Gaither, 2013) realizou entrevistas com 100 famílias homeschooling, e revela uma diversidade de motivos e métodos. Ao que parece, segundo os autores, homeschoolers religiosamente motivados são um grupo significativamente menor do que nos Estados Unidos (Monk²⁷⁵, 2009; Webb²⁷⁶, 2011, apud Kunzman e Gaither, 2013). Jennens²⁷⁷ (2011, apud Kunzman e Gaither, 2013) afirma que, até recentemente, as pesquisas sobre homeschooling no Reino Unido foram conduzidas principalmente pelos defensores homeschool, e Webb²⁷⁸ (2011, apud Kunzman e Gaither, 2013) critica os estudos do Reino Unido quanto ao desempenho acadêmico de homeschoolers (por exemplo Rothermel²⁷⁹, 1999, 2002, 2004, apud Kunzman e Gaither, 2013) que sofreriam, segundo eles, das mesmas falhas de amostragem de auto-seleção e condições de teste descontrolados como muitos estudos realizados nos EUA.

Os países escandinavos também permitem homeschooling, e as pesquisas tem se concentrado nos contextos noruegueses e suecos, em particular. Beck²⁸⁰ (2010, apud Kunzman e Gaither, 2013) estima que dois terços dos cerca de 400 homeschoolers noruegueses não registram suas opções no Estado.

As motivações para homeschooling diferem por região na Noruega, mas Beck²⁸¹ (2008, 2006, apud Kunzman e Gaither, 2013) caracteriza homeschoolers como uma subcultura populista que resiste às estruturas e pedagogias de escolas públicas e enfatiza a liberdade e a centralidade da família. Como tal, Beck²⁸² (2010, apud Kunzman e Gaither, 2013) afirma que homeschooling pode contribuir para uma maior diversidade

²⁷⁴ Rothermel, P. (2011). Setting the record straight: Interviews with a hundred British home educating families. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 5(10).

²⁷⁵ Monk, D. (2009). Regulating home education: Negotiating standards, anomalies, and rights. *Child and Family Law Quarterly*, 21(2), 155-184.

²⁷⁶ Webb, S. (2011). *Elective home education in the UK*. Trentham, UK: Stoke-on-Trent.

²⁷⁷ Jennens, R. (2011). Professional knowledge and practice in health, welfare and educational agencies in England in relation to children being educated at home: An exploratory review. *Child Care in Practice*, 17(2), 143-161.

²⁷⁸ Webb, S. (2011). *Elective home education in the UK*. Trentham, UK: Stoke-on-Trent.

²⁷⁹ Rothermel, P. (1999). A nationwide study of home education: Early indications and wider implications. *Education Now*, 24.

Rothermel, P. (2002). Home-education: Rationales, practices and outcomes. Unpublished doctoral dissertation, University of Durham.

Rothermel, P. (2004). Home education: Comparison of home- and school-educated children on PIPS baseline assessments. *Journal of Early Childhood Research*, 2, 273-299.

²⁸⁰ Beck, C. W. (2010). Home education: The social motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 71-81.

²⁸¹ Beck, C. W. (2006). Home education: Globalization otherwise? *Managing Global Transitions*, 4, 249-259.

Beck, C. W. (2008). Home education and social integration. *Critical Social Studies*, 2, 59-69.

²⁸² Beck, C. W. (2010). Home education: The social motivation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 71-81.

de perspectivas sociais. Na Suécia, no entanto, onde há apenas cerca de 100 famílias homeschool, a perspectiva de tal diversidade ideológica é vista com muita cautela pelas autoridades estatais (Villalba²⁸³, 2009, apud Kunzman e Gaither, 2013).

Continuando sua ampla revisão bibliográfica, os autores afirmam que a preocupação com experiências educacionais alternativas e o potencial para divisão social parece mais agudo na Alemanha, onde homeschooling é legalmente proibida, exceto em circunstâncias médicas raras. Mesmo ali, no entanto, algumas localidades fecham os olhos para a prática e aproximadamente 600-1.000 crianças alemãs estão estudando em casa (Spiegler²⁸⁴, 2009, 2010, apud Kunzman e Gaither, 2013). As controvérsias recentes naquele país sobre a intervenção do Estado nas famílias homeschooling levou uma pesquisa normativa robusta com vistas a analisar a relação entre a família e o Estado em matéria de educação.

Ivatts²⁸⁵ (2006 apud Kunzman e Gaither, 2013) relata que Gypsy/ciganos e famílias viajantes estão cada vez mais optando por homeschooling, embora os números reais são difíceis de identificar. Entre as razões dos pais para a escolha, estão a percepção de que o currículo escolar é irrelevante, os temores de racismo e assédio moral, e a preocupação de que sua cultura étnica será corroída com a exposição prolongada ao ensino público. Estima-se que mais de metade da população é homeschooling no nível secundário, e ele recomenda fiscalização mais rigorosa do Estado para ajudar a evitar a negligência educacional.

Austrália

Regulamentos homeschool australianos variam de acordo com jurisdição regional, e os números totais são difíceis de estimar (Glenn e de Groof²⁸⁶, 2002; Lindsay²⁸⁷, 2003; Varnham²⁸⁸, 2008, apud Kunzman e Gaither, 2013). Em sua revisão

²⁸³ Villalba, C. M. (2009). Home-based education in Sweden: Local variations in forms of regulation. *Theory and Research in Education*, 7, 277-296.

²⁸⁴ Spiegler, T. (2009). Why state sanctions fail to deter home education: An analysis of home education in Germany and its implications for home education policies. *Theory and Research in Education*, 7, 297-309.

Spiegler, T. (2010). Parent's motives for home education: The influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 57-70.

²⁸⁵ Ivatts, A. (2006). The situation regarding the current policy, provision and practice in elective home education (EHE) for Gypsy/Roma and Traveller children. London: Department for Education and Skills.

²⁸⁶ Glenn, C. & de Groof, J. (2002). Finding the right balance: Freedom, autonomy, and accountability in education. Utrecht: Lemma.

²⁸⁷ Lindsay, K. (2003). The law of home schooling in Australia. *Brigham Young University Education & Law Journal*, 83-93.

²⁸⁸ Varnham, S. (2008). My home, my school, my island: Home education in Australia and New Zealand.

de pesquisas homeschooling australiano, Jackson e Allan²⁸⁹ (2010, apud Kunzman e Gaither, 2013) apresentaram resultados semelhantes que os resultados encontrados nos EUA em termos de variedade de abordagens curriculares empregadas pelos pais, cuja motivação principal parece ser a preocupação com meio ambiente e currículos escolares.

Embora não existam estudos abrangentes que tenham sido realizados quanto ao desempenho acadêmico dos homeschoolers australianos, os estudos de menor escala revelam resultados nos quais os homeschoolers alcançam números iguais ou maiores do que os de seus colegas de escolas públicas (ver também Allan & Jackson (idem), 2010, apud Kunzman e Gaither, 2013).

Outros países

Kunzman e Gaither, encontram alguns textos acadêmicos que concentraram-se em contextos homeschooling de outros países.

Na Nova Zelândia, Varnham²⁹⁰ (2008, apud Kunzman e Gaither, 2013) descreve um regime de relativa estrita supervisão de Estado, mas relata que homeschooling tem, apesar disso, crescido rapidamente ao longo dos últimos doze anos.

Kemble²⁹¹ (2005, apud Kunzman e Gaither, 2013) explica que a educação escolar em casa, embora não explicitamente legal no Japão, é geralmente motivada por dificuldades sociais na escola. A abordagem estatal nessas situações é caso a caso, e os alunos dispensados de frequência escolar para estudar em casa não são oficialmente considerados como homeschoolers.

Na Coreia, Jung²⁹² (2008, apud Kunzman e Gaither, 2013) interpreta o crescente número de homeschoolers coreanos como uma adoção do individualismo ocidental, tanto para as crianças quanto para as mães que rompem com o sistema escolar para ensiná-los. Seo²⁹³ (2009, apud Kunzman e Gaither, 2013) estudou quatro famílias homeschooling de classe média coreana que se rebelaram contra o rígido currículo

Public Space: The Journal of Law and Social Justice, 2, 1-30.

²⁸⁹ Jackson, G. & Allan, S. (2010). Fundamental elements in examining a child's right to education: A study of home education research and regulation in Australia. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2, 349-364.

²⁹⁰ Varnham, S. (2008). My home, my school, my island: Home education in Australia and New Zealand. *Public Space: The Journal of Law and Social Justice*, 2, 1-30.

²⁹¹ Kemble, B. G. (2005). My parents, my sensei: Compulsory education and a homeschooling alternative in Japan. *Texas International Law Journal*, 40, 335-351.

²⁹² Jung, J. H. (2008). Contested motherhood: Self and modernity in South Korean homeschooling. Unpublished doctoral dissertation, Washington State University, Pullman, WA.

²⁹³ Seo, D. (2009). The profitable adventure of threatened middle-class families: An ethnographic study on homeschooling in South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10, 409-422.

escolar estatal orientado para testes, mas afirma que todos eventualmente retornam às escolas convencionais. O autor prevê que as perspectivas de homeschooling para o crescimento são limitadas por causa dos valores profundamente coletivistas da cultura.

Tung²⁹⁴ (2010 apud Kunzman e Gaither, 2013) descreve as experiências em homeschooling quatro famílias cristãs de Taiwan, que procuram fornecer uma experiência de aprendizagem de conteúdo mais religioso. Estas famílias valorizam a flexibilidade que homeschooling oferece tanto em termos de conteúdo curricular quanto de maior tempo para a família, mas eles temem que a ignorância da sociedade Taiwanesa quanto ao modelo homeschooling, e a forte ênfase nas credenciais acadêmicas convencionais irá limitar futuras opções educacionais e de carreira de seus filhos.

Em Israel, Neuman e Aviram²⁹⁵ (2003, apud Kunzman e Gaither, 2013) revelam que a prática é atualmente proibida, exceto em raras circunstâncias, e apenas 60 famílias se inscreveram no governo (embora, segundo revelam os pesquisadores, aparentemente existam mais homeschool sem autorização). As motivações dos pais israelenses incluem experiências negativas com as escolas públicas e um desejo de laços familiares mais próximos.

Finalmente, na África do Sul. Com base nas pesquisas implementadas naquele país, homeschoolers sul-africanos, em número reduzido, mas crescente, parecem ter demografia e motivações semelhantes como os homeschoolers dos EUA (Brynard²⁹⁶, 2007; De Waal & Theron²⁹⁷, 2003; Moore, Lemmer & van Wyk²⁹⁸, 2004, apud Kunzman e Gaither, 2013). Segue um quadro sinótico da Regulamentação EFAD na Europa, conforme Karsten e Block (2011, apud ANED, 2013):

²⁹⁴ Tung, W. (2010). The road less taken: A qualitative inquiry of Christian homeschooling. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, CO.

²⁹⁵ Neuman, A. & Aviram, A. (2003). Homeschooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation & Research in Education*, 17(2&3), 132-143.

²⁹⁶ Brynard, S. (2007). Home schooling as an open-learning educational challenge in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1), 83-100.

²⁹⁷ de Waal [sic], E. & Theron, T. (2003). Homeschooling as an alternative form of educational provision in South Africa and the USA. *Evaluation & Research in Education*, 17(2&3), 144-156.

²⁹⁸ Moore, G. L., Lemmer, E. M., & van Wyk, N. (2004). Learning at home: An ethnographic study of a South African home school. *South African Journal of Education*, 24(1), 18-24.

T. 02 – Regulamentação EFAD Europa

País/Região	Estrutura Legal	Funções da Inspeção	Métodos de Inspeção
Bélgica (Comunidade Holandesa) Os pais são livres para fornecer ED, devem informar o governo federal anualmente, a prevalência é cerca de 0,06% (2005-2006).	ED é estabelecido na Constituição; inspeção foi instituída em 2002, os pais são obrigados a cooperar.	Proteger os interesses das crianças.	A inspetoria realiza visitas domiciliares e análises da documentação apresentada pelos pais. No caso de avaliação negativa, os pais devem matricular o seu filho na educação escolar.
Bélgica (Comunidade Francesa) Os pais são livres para fornecer ED, devem informar o governo federal a cada ano, a prevalência é cerca de 0,09% (2007).	Inspeção do ED foi instituído em 1999 (e mudou em 2008), o serviço de inspeção, que passou a operar especificamente para o ED, investiga se a criança segue um currículo que é equivalente ao currículo escolar prescrito.	Determinar se a criança recebe uma educação equivalente.	O serviço de inspeção realiza visitas domiciliares não regulares, mas a visita é intensa quando a criança tem oito à dez anos de idade. Os métodos incluem examinar o materiais de aprendizagem e questionar a criança. Após dois resultados negativos consecutivos, os pais devem matricular o filho na escola.
Bulgária Os pais devem registrar seus filhos na escola. A direção da escola deve conceder permissão para que uma criança seja educada em casa. A prevalência é inferior a 0,01%.	A educação e a frequência escolar são obrigatórias entre as idades de 6 a 16. Além da educação escolar, outras formas de educação são mencionadas na lei, incluindo correspondência e educação a distância. Nestes casos, os pais ainda devem matricular seu filho em uma escola.	Não há outra inspeção, senão a realizada pela escola.	Sem aplicação.
Dinamarca ED é legalmente reconhecida; pais reportam-se às autoridades locais que pretendem prover a ED; prevalência é de cerca de 0,02%, embora este valor seja incerto devido à pais que não efetuam o registro.	É definido na lei que a ED deve ser equivalente a educação escolar; a inspeção é de responsabilidade dos municípios.	Garantir que a criança receba uma educação adequada.	Há um teste anual para garantir que o programa escolar oficial está sendo seguido. Como prova, as autoridades locais exigem que as crianças alcancem um nível adequado de aprendizado. No entanto, as autoridades diferem amplamente nestes requisitos.
Inglaterra Os pais são livres para prover a ED, a ED apenas está sujeita à exigência geral que deve fornecer educação em tempo integral eficiente, adequado à idade da criança, capacidade e aptidão, os pais não são obrigados a reportar que eles estão provendo a ED; prevalência é entre 0,20 a 0,80%.	O direito à educação domiciliar está inserida na Lei de Educação que também estabelece que as Local Authorities Locais têm o dever de agir quando acreditarem que nenhuma educação ou uma educação inadequada estão sendo providas.	Salvaguardar e promover o bem-estar das crianças (Lei da Educação, a seção 175 (1)).	Não há nenhuma lei impondo a inspeção da rotina. Os pais podem ser solicitados a fornecer evidências de uma educação adequada. A visita domiciliar poderá ser solicitada, mas os pais podem recusar. Outras investigações só ocorrem se as autoridades locais suspeitam que uma criança não está recebendo uma educação satisfatória.
Estônia Todas as crianças devem ser matriculadas na escola, os pais podem legalmente aplicar a escola para a ED, ou porque eles desejam ou por razões médicas; a prevalência é cerca de 0,40% (2005-2006).	A Lei de Educação de 1992 dá aos pais o direito da ED, a inspeção é de responsabilidade da escola.	Determinar se a criança recebe uma educação que segue currículo nacional.	A criança permanece matriculada na escola e a escola segue a progressão da aprendizagem, se a escola está insatisfeita com os resultados, o pedido de frequência escolar pode ser emitido.
Finlândia Os pais são livres para prover a ED, eles devem se matricular com o município, o currículo deve ser equivalente ao currículo escolar, a prevalência é cerca de 0,05%.	O direito à ED está definido na lei, assim como está a inspeção.	Monitorar o progresso da criança.	As autoridades municipais monitoraram o progresso das crianças por meio de testes de desempenho que normalmente são dados por professores da escola local.
França ED é permitido por lei, os pais devem reportar-se a todos os anos às autoridades locais e aos serviços de inspeção. A lei prescreve os assuntos a serem ensinados. A criança de 16 anos deve atingir o mesmo nível de educação como o previsto na escola; prevalência é de cerca de 0,03% (2005).	ED é uma opção explícita na legislação, que também estabelece que o serviço de inspeção realizará inspeções à ED e como ela deve ocorrer.	Garantir que as crianças recebam a educação que elas legalmente tem direito.	O inspetor verifica anualmente se todos os assuntos são ensinados, em geral, por meio de uma visita a casa, se os resultados não forem satisfatórios, uma segunda inspeção acontece logo depois, e se o resultado é novamente negativo, os pais devem enviar o seu criança para a escola.
Alemanha As crianças são obrigadas por lei a atender uma escola certificada ou ser ensinado em casa por um professor qualificado; ED fornecida pelos pais, sem uma licença de professor é uma ofensa criminal; prevalência é <0,01%.	Todas as crianças devem frequentar a escola. As exceções são apenas possíveis para as crianças cujos pais se movimentam muito, para as crianças com uma doença de longa duração, e por filhos de imigrantes que vivem na Alemanha por apenas um curto período de tempo.	Sem aplicação.	Sem aplicação.
Irlanda Os pais podem escolher a ED, eles devem se registrar no National Education Welfare Board (NEWB), a ED só é possível se os pais convencerem o Conselho que a educação da criança encontra determinado requisitos mínimos. Com base em dados oficiais, a prevalência é de cerca de 0,1%, de acordo com outras fontes, pode ser ao longo de 0,7%.	A Constituição (art. 42) permite que os pais para possam prover a ED, o Estado suspensa que a criança receba uma certa escolaridade mínima (moral, intelectual e social), a inspeção é responsabilidade legal do NEWB.	Determinar se a criança recebe ou receberá uma certa escolaridade.	O NEWB inclui uma avaliação preliminar (com base em uma entrevista com os pais) e uma avaliação abrangente (com base em uma investigação na casa). O segundo é realizado apenas se o primeiro for insatisfatório. Se a segunda avaliação também leva a resultados insatisfatórios, os pais podem ser forçado a tomar certas medidas.
Itália ED é uma forma reconhecida de cumprimento de dever dos pais para educar seus filhos. Autorização prévia da escola local é necessária. Não há dados confiáveis de prevalência.	De acordo com o artigo 30 da Constituição, os pais têm o direito e o dever de educar os seus filhos. No protocolo de 5693, de 20 de junho de 2005, destaca-se que a única maneira de avaliar a capacidade dos pais que provem ED é avaliar o quanto a criança aprendeu por meio de pós-exames.	Garantir o interesse social geral que todos os jovens podem adquirir conhecimentos e habilidades.	A criança deve ter periodicamente exames de qualificação para entrar no próximo ano escolar. Desta forma um registro sistemático e longitudinal do progresso é compilado.
Holanda ED não é uma forma legalmente reconhecida de educação, é apenas uma opção para os pais com objeções filosóficas/religiosas; prevalência é cerca de 0,01% (2006).	Há apenas uma legislação para proteger a criança; supervisão dessa proteção é de responsabilidade do Conselho para a Proteção da Criança (parte do Ministério da Justiça).	Proteger os interesses das crianças.	O Conselho Tutelar só pode ter ação, se a denúncia foi submetida, mas, em seguida, conduz uma investigação e relata para o magistrado do tribunal de menores, que podem tomar certas medidas, incluindo a retirada da criança da casa.
Noruega ED é legalmente reconhecida; pais relatam a autoridades locais que pretendem prover ED; prevalência é de cerca de 0,07% (2005).	É definido na lei que a ED deve ser equivalente a educação escolar; inspeção é de responsabilidade dos municípios.	Determinar se a criança recebe uma educação equivalente.	Na maioria das vezes um professor de supervisão visita a família duas vezes por ano e avalia a qualidade da ED, a lei permite que as autoridades locais apliquem testes para avaliar o resultado do ED.
Portugal ED é legal, os pais se aplicam à escola local, eles devem provar que são competentes para prover a ED, a escola deve fornecer aos pais os materiais didáticos.	A lei permite que os pais proveem ED; a Direção Regional de Educação deve acompanhar o os pais e a criança.	Monitorar o progresso da aprendizagem.	No final de cada ano letivo, os pais devem fornecer dados sobre o progresso de aprendizagem; depois de 4, 6 e 9 anos de educação, a criança deve ser testado como a crianças que estudam escola por uma agência de testes externos.
Suécia ED é uma forma legalmente aceita para cumprir a escolaridade obrigatória, os pais se aplicam ao município; prevalência é de 0,01%.	ED é legalmente reconhecido. As autoridades municipais são responsáveis pela concessão de permissão para o ED.	Avaliar se a ED é suficiente.	Varia de município para município.

Kunzman e Gaither acreditam que a decisão de ensinar os filhos em homeschool envolve uma convicção por parte dos pais de que eles podem fornecer uma educação superior à escolaridade institucional.

Em contraste com os EUA, onde essa crença é frequentemente motivada por uma profunda desconfiança em relação ao Estado e a escola pública, no contexto internacional muitas vezes se encontra pais que escolhem homeschooling por razões mais pragmáticas. Homeschooling é visto como uma forma de proporcionar uma experiência de aprendizagem diferente, de proporcionar uma visão alternativa da vida familiar, ou mesmo apenas como um meio de fuga temporária de circunstâncias escolares (Brabant et al²⁹⁹, 2003; Kemble³⁰⁰, 2005; Monk, 2009; Kostelecká³⁰¹ de 2010;

²⁹⁹ Brabant, C., Bourdon, S., & Jutras, F. (2003). Home education in Quebec: Family first. *Evaluation & Research in Education*, 17(2&3), 112-131.

³⁰⁰ Kemble, B. G. (2005). My parents, my sensei: Compulsory education and a homeschooling alternative

Rothermel³⁰², 2011; Webb³⁰³, 2011; apud Kunzman e Gaither, 2013).

Em qualquer situação, Kunzman e Gaither entendem que o papel do Estado na educação dos filhos é uma parte muito importante da discussão internacional. Como observado anteriormente, recentíssimas pesquisas particularmente envolvendo a Europa tem se concentrado em questões normativas de regulação. Vários juristas têm criticado a posição da Alemanha quanto à homeschooling, onde a prática é proibida e os pais são ocasionalmente perseguidos por sua recusa em matricular seus filhos em escolas públicas (DeBoer³⁰⁴, 2008; Koons³⁰⁵, 2010 ; Martin³⁰⁶, 2010). Reimer³⁰⁷ 2010; apud Kunzman e Gaither, 2013). Assim, a fim de honrar os princípios do liberalismo, o Estado alemão deveria acomodar uma maior diversidade de abordagens educacionais. Da mesma forma Meisels³⁰⁸ (2004 apud Kunzman e Gaither, 2013) defende os direitos dos pais e a legalização do homeschooling em Israel. Países onde é permitido homeschooling também receberam críticas por seus regimes regulatórios atuais.

Pesquisas em homeschooling britânica também chamaram atenção significativa para questões políticas. Monk³⁰⁹ (2009, 2004, 2003, apud Kunzman e Gaither, 2013), por exemplo, argumenta que o Estado tem um papel vital a desempenhar na proteção dos interesses educacionais das crianças ao mesmo tempo em que deixa para os pais moldar e direcionar a educação. Jennens³¹⁰ (2011, apud Kunzman e Gaither, 2013), no entanto, apresenta pesquisa de opinião sugerindo que as autoridades de saúde e de bem-estar superestimam as capacidades de supervisão e controle de qualidade das agências

in Japan. *Texas International Law Journal*, 40, 335-351.

³⁰¹ Kostelecká, Y. (2010). Home education in the post-Communist countries: Case study of the Czech Republic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 30-44.

³⁰² Rothermel, P. (2011). Setting the record straight: Interviews with a hundred British home educating families. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 5(10).

³⁰³ Webb, S. (2011). *Elective home education in the UK*. Trentham, UK: Stoke-on-Trent.

³⁰⁴ DeBoer, S. J. (2008). Who is responsible for our kids? A look into the parent/state relationship in raising children. *Regent Journal of International Law*, 7, 235-253.

³⁰⁵ Koons, C. (2010). Education on the home front: Home education in the European Union and the need for unified European policy. *Indiana International & Comparative Law Review*, 20, 145-174.

³⁰⁶ Martin, A. T. (2010). Homeschooling in Germany and the United States. *Arizona Journal of International & Comparative Law*, 27, 225-282.

³⁰⁷ Reimer, F. (2010). School attendance as a civic duty v. home education as a human right. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 5-15.

³⁰⁸ Meisels, T. (2004). Home-schooling: The right to choose. *Israel Affairs*, 10(3), 110-137.

³⁰⁹ Monk, D. (2003). Home education: A human right? *Evaluation & Research in Education*, 17(2&3), 157-166.

Monk, D. (2004). Problematising home education: Challenging “parental rights” and “socialisation.” *Legal Studies*, 24, 568-598.

Monk, D. (2009). Regulating home education: Negotiating standards, anomalies, and rights. *Child and Family Law Quarterly*, 21(2), 155-184.

³¹⁰ Jennens, R. (2011). Professional knowledge and practice in health, welfare and educational agencies in England in relation to children being educated at home: An exploratory review. *Child Care in Practice*, 17(2), 143-161.

de ensino locais sobre homeschooling. Webb³¹¹ (2011, apud Kunzman e Gaither, 2013) insta uma parceria regulamentar entre as autoridades de educação locais e organizações homeschool, com a última capaz de representar as perspectivas e prioridades de homeschoolers.

Outros estudiosos defendem reduzida participação do Estado, como McIntyre - Bhatt³¹² (2007, apud Kunzman e Gaither, 2013) e Rothermel³¹³ (2010, apud Kunzman e Gaither, 2013), que critica um relatório recente do governo que defende uma maior fiscalização do Estado (Badman³¹⁴, 2009 apud Kunzman e Gaither, 2013).

No Brasil

Existem poucos estudos que vêm sendo implementados no Brasil buscando o perfil da população praticante de Educação Familiar Desescolarizada. A pesquisa é difícil, porque os pais encontram-se sob intenso fogo do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente e receiam serem processados, tal como ocorreu com as primeiras famílias praticantes do modelo no Brasil (BARBOSA, 2013).

A pesquisa empírica para esta tese foi realizada por meio de questionários aplicados presencialmente ou pela internet. Os respondentes foram pais e estudantes homeschooling, identificados a partir de contato com a ANED, e também pelo meu envolvimento pessoal com a Associação e seus líderes.

Foram aplicados questionários a 57 pais, pai e mãe, ao longo do período compreendido entre o ano de 2012 e princípio de 2014. Alguns questionários foram respondidos pelo casal conjuntamente, outros individualmente, sendo que em diversos casos o casal respondeu conjuntamente. Nem todos os pais foram indagados sobre todos os itens, porque em poucos casos o instrumento de pesquisa foi a entrevista semiestruturada, das quais foram colhidas as informações pertinentes. Não foi perguntado se todos eram pais naturais ou por adoção, ou sobre o estado civil dos respondentes.

Nas questões aplicadas, escolhi o termo *homeschooling* para referir-me à prática

³¹¹ Webb, S. (2011). Elective home education in the UK. Trentham, UK: Stoke-on-Trent.

³¹² McIntyre-Bhatt, K. (2007). Interventions and interrogations: An analysis of recent policy imperatives and their rationales in the case of home education. *Education, Knowledge, and Economy*, 1, 241-259.

³¹³ Rothermel, P. (2010). Home education: Practising without prejudice? *Every Child Journal*, 1(5), 48-53.

³¹⁴ Badman, G. (2009). Report to the Secretary of State on the review of elective home education in England. London: The Stationery Office.

que chamo de Educação Familiar Desescolarizada porque é um termo conhecido internacionalmente, e não suscitaria dúvida.

Ao elaborar o questionário, procurei seguir o traçado metodológico proposto por Kunzman e Gaither, naquilo que os limites de investigação me permitiram, dando maior atenção a aspectos demográficos, inclusive de religião e motivação dos pais para homeschooling. Quanto a isso, perguntei a esses:

- Assinale sua condição em relação à pessoa que recebe “homeschooling”:
 pai mãe sou o responsável
- Quantas crianças/adolescentes estão em “homeschooling”
 um dois três mais de três
- Qual a idade do(s) seus filhos(as)?
- Qual sua nacionalidade
 brasileira outro
- Você professa alguma fé de cunho religioso cristão?
 sim
 não
 outra
- Indique sua idade
 dezoito a vinte e cinco anos
 vinte e seis a trinta e cinco anos
 trinta e cinco a cinquenta anos
 mais de cinquenta anos
- Qual sua escolaridade
 Até a quinta série
 Ensino fundamental completo
 Ensino médio
 Superior
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutorado
 Estudei em homeschooling
- Assinale abaixo a(s) razão(ões) pela(s) qual(is) você optou pela “homeschooling”

- () Custo das mensalidades escolares
- () Qualidade precária das escolas públicas
- () As escolas ensinam e praticam valores e princípios contrários aos de minha família
- () Distância de minha residência à escola
- () Estou convencido de que produz melhores resultados educacionais, e prepara melhor para a vida adulta.
- () Meu filho(a) não se adaptou à escola
- () Deficiência física ou mental da criança
- () Outro motivo. Explique.
- Qual a renda familiar
 - () até dois salários mínimos
 - () dois a cinco salários mínimos
 - () seis a dez salários mínimos
 - () onze a vinte salários mínimos
 - () mais de vinte salários mínimos

Aos filhos perguntei, também buscando aferir também informações demográficas, inclusive o grau de assertividade quanto à religião pessoal:

- Qual sua idade?
- Você tem outros irmãos estudando em casa?
 - () um () dois () três () mais de três
- Qual sua nacionalidade
 - () brasileira () outro
- Qual sua religião?

Em outras questões procurava saber sobre métodos e instrumentos de ensino, bem como sobre desempenho acadêmico dos estudantes homeschooling, procurando captar o maior ou menor otimismo dos homeschoolers e seus pais sobre a prática, as dificuldades encontradas, e se o tempo de prática do novo modelo permitia uma avaliação mais consistente.

Foram as seguintes, as perguntas dirigidas aos pais:

- Você pratica a “homeschooling” juntamente com outras famílias?
 - () Sim () Não () De vez em quando
- Seu filho já participou de alguma avaliação escolar para verificação dos

conhecimentos adquiridos estudando na “homeschooling”?

sim Não

- Em caso positivo na resposta anterior, qual foi o aproveitamento
 aprovado reprovado classificado em série superior à idade
- Assinale a(s) dificuldade(s) que você verifica no processo de “homeschooling”
 - falta de apoio do governo com materiais escolares ou recursos financeiros
 - incompreensão do Poder Judiciário e dos órgãos de proteção e garantia aos direitos da criança e do adolescente, como o Ministério Público e o Conselho Tutelar
 - falta de informação do público em geral
 - falta de tempo disponível em razão das ocupações do trabalho
 - falta de interesse do educando que pratica a “homeschooling”
 - incompreensão da família ampliada (avós, tios, outros), ou vizinhos.
 - outro
- Em sua opinião qual a nota que você daria para a “homeschooling”
 - até seis
 - sete ou oito
 - nove
 - dez
- Qual a nota que você daria para o seu filho
 - até seis
 - sete ou oito
 - nove
 - dez
- Qual o material didático utilizado para o ensino
 - livros escolares
 - conteúdo extraído da internet apenas
 - internet e livros escolares
 - material dirigido especialmente para a homeschooling
 - são vários os materiais escolhidos livremente segundo o propósito
 - outros. Explique.
- Há quanto tempo a criança, ou adolescente, está em homeschooling?

- menos de um ano
- um ano, aproximadamente
- entre um e dois anos
- dois ou três anos
- quatro ou cinco anos
- seis ou sete anos
- oito ou nove anos
- mais de nove anos

Aos filhos perguntei:

- Em que série você parou de frequentar a escola?
 - Nunca frequentou
 - Na primeira ou segunda série
 - Na terceira ou quarta série
 - Na quinta ou sexta série
 - Na sétima ou oitava série
 - No ensino médio
- Você gosta de estudar em casa? Por quê? O que você mais gosta?
- Você pratica a “*homeschooling*” juntamente com outras famílias?
 - Sim Não De vez em quando
- O que você acha mais difícil de estudar em casa?
- Qual nota que você daria para a *homeschooling*
 - até seis
 - sete ou oito
 - nove
 - dez
- Quem é seu professor em casa?
 - mãe pai tio(a) professor particular outro.

Procurei também, ainda que timidamente, ter alguma noção geral sobre o aspecto da socialização e saúde psíquica.

Perguntei aos pais:

- Quais as brincadeiras preferidas de seu filho(a) ou pupilo(a)?

E perguntei aos filhos:

- Quais suas brincadeiras, ou atividades preferidas, que você prefere quando não está estudando? E quais seus melhores amigos?

As perguntas realizadas, de modo mais concreto, visavam a investigar:

- Aspectos relativos à relação entre o estudante e o respondente, e o número de filhos estudando no modelo. Julguei necessário estas questões apenas para analisar se outras pessoas, que não os pais, eram os responsáveis pela criança, e o perfil das famílias em número de filhos.
- A idade dos filhos, o que me permitiria analisar as respostas levando em conta as possibilidades reais da criança/adolescente
- A nacionalidade, pois meu universo de pesquisa eram as famílias brasileiras
- A profissão de fé dos pais. Essa pergunta visava a identificar se existiam razões de crença que poderiam estar a influir na decisão dos pais
- A idade do pai/mãe, com vistas a mensurar o grau de maturidade dos pais que optam pelo modelo
- A escolaridade do pai/mãe, com o objetivo de verificar se tratavam-se de pessoas sem ou com pouca escolaridade que estavam optando pelo modelo, presumivelmente incapazes de aferir a importância da educação para a vida de seus filhos
- Os motivos da opção pela prática homeschooling, com vistas a descobrir as razões dos pais para resolverem confrontar o entendimento dominante da lei, e o sistema de garantia e defesa dos direitos da criança e do adolescente, expondo-se, inclusive, a processo judicial.
- Se a criança se reunia, periodicamente, com outras crianças/adolescentes para estudarem juntos. Meu objetivo foi aferir se a prática se dava, em alguma medida, de modo comunitário.
- Se a criança ou adolescente já tinha sido submetida a alguma avaliação pelo Estado, para verificar o grau de aprendizagem segundo o modelo escolar.
- Qual(is) a(s) dificuldade(s) que os pais percebiam como obstáculos para a prática do modelo de educação. Meu objetivo foi avaliar o que os pais acreditam que, de modo bastante concreto, tem impedido que seu trabalho seja mais eficiente, e o que se deveria fazer para solucionar o(s) problema(s).

- Qual a avaliação objetiva dos pais sobre o modelo de educação homeschooling. Queria com essa pergunta medir o grau de satisfação que os pais tinham para com o modelo que adotaram.
- Qual a avaliação objetiva dos pai sobre seus filhos, querendo avaliar se os pais acreditavam que os filhos estavam aprendendo no modelo.
- A renda familiar, com vistas a identificar se as famílias que estão adotando o modelo pertencem à elite econômica do país, ou fazem parte de classes mais populares.
- A pergunta sobre o material didático utilizado para o ensino, objetivava saber se os pais adotavam algum método ou técnica específicos para o processo de ensino-aprendizagem, bem como aferir a importância da Internet, que me parecia fundamental para as famílias praticantes.
- A pergunta sobre o período de tempo ao longo do qual o estudante está praticando o modelo visava a poder medir o grau de experiência dos pais/professores, e se a impressão sobre a prática, ou mesmo de eventuais resultados, pode ser considerada substancial e confiável.
- A última pergunta tinha por objetivo compreender se fazia parte do escopo dos pais/educadores o brincar do educando.

Comparando os dados desta pesquisa com outra do mesmo gênero realizado por Vieira (2012), do Curso de Ciências Sociais da Universidade de Brasília,³¹⁵ é possível afirmar, quanto aos pais, sob o aspecto demográfico:

1. No universo pesquisado, cujas respostas apresento abaixo, todos os pais são brasileiros. Entretanto, encontrei ao longo dos contatos diversos obtidos ao longo da pesquisa, membros de famílias americanas que foram educados no modelo homeschooling, residentes no Brasil.
2. Quase que a totalidade dos pais praticantes declaram-se cristãos. Dos cinquenta e sete pais e mães perguntados *Você professa alguma fé de cunho religioso cristão?*
 - a. Cinquenta e cinco responderam que *Sim*.
 - b. Um deles respondeu que *Não*.

³¹⁵Segundo o autor, foram entrevistados oito pais, e inquiridos 62 outros, utilizando-se as técnicas de entrevistas semiestruturadas, questionários auto administrados e contatos informais em grupos na internet e em redes sociais. Os pais eram residentes nos seguintes estados da federação: Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe.

c. Uma pessoa respondeu *Outra*.

As respostas ratificam pesquisa realizada por Vieira que, nesse quesito, buscou aferir especificidades. Assim, ao perguntar sobre a religião a cinquenta e seis pais e mães homeschooling, as respostas foram bastante diversificadas quanto ao segmento denominacional cristão, bem como permitiu perceber a presença de outros pais que não professam essa fé, ou mesmo qualquer fé de cunho religioso. Em percentual, mais da metade, declaram-se cristãos, em alguma de suas vertentes, mas há quem se declare ateu, agnóstico, muçulmano, ou sem religião:

- Adventista do Sétimo Dia: 5,3
- Ateu: 1,8
- Agnóstico: 1,8
- Batista: 1,8
- Católico: 7,1
- Cristão, Cristianismo: 46,4
- Discípulo de Jesus, Discípulos de Cristo: 14,3
- Evangélico: 8,9
- Muçulmano: 1,8
- Presbiteriano: 1,8
- Protestante: 3,6
- Não determinado: 1,8
- Não tem: 3,6

3. Pode-se dizer que os pais que optam pela prática são pais maduros, com idade compreendida predominantemente entre trinta e cinco e cinquenta anos. Assim, do universo pesquisado, se tomarmos por base a faixa de idade compreendida entre vinte e seis e cinquenta anos temos a totalidade dos pais pesquisados:

- a. Nenhum dos pais tem idade compreendida entre dezoito e vinte e cinco anos
- b. Quatorze pais têm idade entre vinte e seis e trinta e cinco anos
- c. Entre trinta e seis e cinquenta anos quarenta pais declararam-se praticantes homeschooling
- d. Acima de cinquenta anos nenhum pai, ou mãe, pratica homeschooling.

No mesmo sentido, a pesquisa de Vieira, descobriu que a idade média dos pais (homens) é de 38 anos, e a idade média das mães é um pouco menor: 35,2 anos.

4. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, é possível verificar que a maioria dos pais possui o Ensino Médio completo e superior, totalizando trinta e sete pais. Mas há evidente amplitude de adeptos quanto a este quesito, pois um pai afirma ter cursado apenas até a quinta-série completa, e outro possui doutoramento. Nenhum dos pais

pesquisado estudou em homeschooling:

- a. Até quinta-série: Uma pessoa
- b. Ensino Fundamental completo: Seis pais
- c. Ensino Médio: Dezoito pais
- d. Ensino Superior: Dezenove pais
- e. Pós-Graduação (latu sensu): Seis pessoas
- f. Mestrado: Nenhum pai, ou mãe.
- g. Doutorado: Um pai.
- h. Estudei em homeschooling: Zero.

Vieira apresenta, novamente, resultados semelhantes. O autor não pesquisou sobre pais com formação em nível de pós-graduação ou mesmo que tenham cursado em homeschooling:

- Sem Instrução e Ensino Fundamental Incompleto:
 - Zero por cento dos pais
 - 1,6 por cento das mães
 - Ensino Fundamental completo e Ensino médio incompleto
 - 19,9 por cento dos pais
 - 6,6 % por cento das mães
 - Ensino Médio completo e Ensino Superior incompleto
 - 38,2 por cento dos pais
 - 64,6% das mães
 - Ensino Superior completo
 - 41,6 por cento dos pais
 - 26,6 por cento das mães
5. Outra pergunta abordou a *renda familiar*, com vistas a fazer um enquadramento específico em termos econômicos, e eventualmente identificar um padrão de classe naqueles que optam pela prática homeschooling. Com base nas respostas é possível afirmar que a maioria dos pais, quase setenta por cento, está na faixa salarial compreendida entre dois a dez salários mínimos, não podendo se falar em uma elite econômica que pratica a modalidade de ensino, ao contrário. É expressivo o percentual de pais cuja renda atinge mais de dez salários mínimos, a saber 25 por cento, mas há pais que com uma renda de dois salários mínimos optam pela prática:
- a. Quatro pais percebem renda mensal de até dois salários mínimos, 7 por

cento;

- b. Dezoito pais têm renda de dois a cinco salários mínimos, 33 por cento;
- c. Dezenove pais possuem renda de seis a dez salários mínimos, 35 por cento;
- d. Renda de onze a vinte salários mínimos: dez pais, 19 por cento;
- e. Renda superior a vinte salários mínimos: três pais, 6 por cento.

Vieira chega a números semelhantes, em percentuais, sendo que pouco mais de setenta e cinco por cento dos pais tem renda compreendida entre dois e dez salários mínimos:

- Até 1 salário mínimo: 0,0
- Mais de 1 a 2 salários mínimos 5,17
- Mais de 2 a 3 salários mínimos 13,79
- Mais de 3 a 5 salários mínimos 27,58
- Mais de 6 a 10 salários mínimos 34,48
- Mais de 10 a 20 salários mínimos 12,06
- Mais 20 salários mínimos 6,89

Os Unschooling

No transcurso desta pesquisa foi possível descobrir um grupo de pais que não se identifica, de modo algum, com o termo homeschooling, e com seu modo de pensar. A descoberta foi por acaso, e é uma razão porque o título da Tese refere-se à Educação Familiar Desescolarizada, e não a Educação em Casa, ou Educação Domiciliar.

Recebi a informação por meio de um pai praticante de EFAD, que se referiu a um encontro que havia tido em uma rede social com a esposa do casal. Por e-mail estabeleci o contato, e enviei os questionários que estava aplicando, aos pais e aos filhos. A resposta que recebi foi a que segue:

Caro Édison,

Gostaria de esclarecer que não praticamos homeschooling, isso é, não trazemos a escola para dentro de casa.

Estamos realmente vivendo a mudança de paradigma, nossas crianças não vão a escola, mas não trazemos a escola para dentro de casa.

Criamos uma outra relação com aprender/ensinar.

Aqui em casa estamos sempre na aprendizagem, adultos e crianças, não existe uma formalidade em aprender e ensinar para nós.

Lendo seu questionário, percebi que não poderia ajudá-lo, pois são questões bem relacionadas ao homeschooling e realmente nossa única similaridade com o homeschooling é não ter filhos na escola, fora isso, é uma realidade

completamente diferente.

Estou a disposição para entrar em mais detalhes caso tenha interesse [...].

Pensei um pouco sobre minha abordagem, e enviei uma primeira remessa de perguntas, adaptadas segundo me pareciam capazes de captar a forma da família praticar sua Educação Familiar Desescolarizada, que era diferente dos pais que querem praticar o homeschooling. Transcrevo em seguida, as respostas que a mãe de forma muito prestativa me enviou.

1. PERGUNTA: Quantos são os seus filhos, quais os sexos e idades?
2. RESPOSTA: 3 filhos, 20 anos, homem, e duas meninas, 7 e 5 anos.

3. PERGUNTA: Há quanto tempo eles estão fora da escola?
4. RESPOSTA: Meu filho está desde os 14 anos e minhas filhas nunca foram a escola.

5. PERGUNTA: Como você entende o processo de ensino/aprendizagem em sua prática? Como se dá isso na relação com teus filhos?
6. RESPOSTA: Estou muito atenta a eles e a mim, e eles em relação as necessidades que surgem, as pulsões naturais de cada um, a mim, em relação a não projetar minhas necessidades neles, a estar em relação com cada um deles de modo singular.

7. PERGUNTA: Vocês desenvolvem a desescolarização com outras famílias?
8. RESPOSTA: Estamos sempre com muitas famílias, algumas praticam outras não.

9. PERGUNTA: No processo de ensino/aprendizagem há abordagens diferentes em se tratando de meninos ou meninas?
10. RESPOSTA: A abordagem é sempre singular, não se refere ao gênero, mas as necessidades e desejos de cada um

11. PERGUNTA: Qual os valores que orientam você, e seu marido, nessa mudança de paradigma que suprime a escola? Quais as razões pelas quais vocês resolveram não praticar mais a educação escolarizada?
12. RESPOSTA: Os valores são da vida ativa e saudável, da autonomia e responsabilidade, da integridade do ser. Não temos nossos filhos na escola porque ela é uma das ferramentas mais eficientes do sistema patológico e anti vida que vivemos.

13. PERGUNTA: Qual a escolaridade de vocês, e seu marido? E a faixa de renda?
14. RESPOSTA: Eu tenho mestrado e meu marido segundo grau.

15. PERGUNTA: Vocês estão associados a alguma instituição de apoio ao trabalho de vocês, como a Associação Nacional de Educação Domiciliar?
- RESPOSTA: Não.

16. PERGUNTA: Como vocês enxergam o problema da socialização dos filhos de vocês, uma vez que não frequentam a escola?
17. RESPOSTA: Esse é um mito, a socialização é a capacidade de aceitar incondicionalmente a existência do outro, e isso não acontece na escola. Em relação aos nossos filhos conviverem com outras pessoas (crianças e adultos de todas as idades), nós mantemos viva essa relação que pouco se dar em uma grande capital, que é a de nos encontrarmos diariamente com amigos e familiares.³¹⁶
18. PERGUNTA: Vocês pretendem em algum momento futuro, matricular seus filhos na escola? Em caso positivo, por quê?
19. RESPOSTA: Por enquanto não.
20. PERGUNTA: O que vocês pensam sobre o modelo homeschooling?
21. RESPOSTA: Não serve para nós!

Após esta primeira série de perguntas e respostas, depois de algum tempo enviei novas questões, que visavam a esclarecer minhas dúvidas. Seguem, com as respostas:

1. PERGUNTA: Pelo que vejo você, e teu esposo, aderiram ao unschooling. Certo? Como se deu esta aproximação?
2. RESPOSTA: Nos aventuramos pelo unschooling quando meu filho disse que já não poderia mais ir a escola, que sempre foi infeliz por lá e que já não era mais suportável saber que tinha algo tão importante para viver e que já tinha entendido que não aprenderia na escola.
3. PERGUNTA: Em que é teu mestrado?
4. RESPOSTA: Fiz meu mestrado em Londres, com a formação da técnica alexander e meu tema foi *aprender sem ser ensinado*, porém essa formação não é reconhecida no Brasil por não ser uma escola de formação reconhecida por aqui, mas é sem duvida minha formação mais consistente e que me permitiu dar esses e outros mergulhos nas mudanças de paradigmas.
5. PERGUNTA: Vocês gostariam de receber do Estado algum apoio?
6. RESPOSTA: Nós desinvestimos bastante o estado em nossas vidas, a autonomia nos traz responsabilidade onde não precisamos de uma lei para segui-la, acreditamos que estamos investidos na potencia e não no poder, e como o estado é totalmente baseado no poder, não temos interesse em “usá-lo”.
7. PERGUNTA: Como vocês entendem que se dá o preparo dos filhos para a vida adulta e para a autossuficiência financeira? Utilizam alguma técnica, ou recurso, como a tecnologia da informação?
8. RESPOSTA: Eu e meu marido temos a experiência de só trabalharmos com o que queremos e acreditamos e assim conseguimos nossa autossuficiência, quando começamos o processo de unschooling com nosso filho, dissemos a

³¹⁶A família reside em São Paulo, capital.

ele para não ir atrás do dinheiro, mas se dedicar ao que ele sentisse verdadeiro interesse. Ele se tornou mágico, muito bom mágico e *performer* e já tem sua autossuficiência financeira, inclusive para viajar pelo mundo como ele tem feito durante os últimos 3 anos.

9. PERGUNTA: Como vocês enxergam o papel da ‘ciência’ no processo do ensino/aprendizagem? Refiro-me às disciplinas como matemática, língua portuguesa, ciências, etc.?
10. RESPOSTA: Não sinto que isso se da de modo separado de qualquer aprendizado, não se aprende matemática porque assistiu aulas de matemática, mas por necessidade de uso. As ciências fazem parte do cotidiano e são muito necessárias para muitas das nossas vivencias, só não segmentamos e separamos da prática.
11. PERGUNTA: Há alguma rotina ou disciplina no processo de ensino/aprendizagem? Em caso positivo, qual?
12. RESPOSTA: Não há uma rotina. Há um comprometimento. Quando começamos a fazer algo, vamos até o fim, sela lá o que for, um estudo, uma comida, um passeio. Agora mesmo minha filha está na cozinha fazendo biscoitos, isso inclui fazer todo processo, lavar tudo que sujou, guardar as coisas, etc. E ela sempre vai além, depois de prontos, arruma uma mesa lindamente, faz um chá e convida a todos para saborear seus biscoitos. Para nós, cozinhar, tocar um instrumento, fazer uma viagem, desenhar, dançar, brincar, ler...tem o mesmo valor, nosso compromisso é com a vida.

CAPÍTULO 3 - Razões do Movimento Social EFAD no Brasil

Conforme se depreende das respostas desta mãe, ela e sua família assumem postura consentânea com as que identificamos no Movimento Social Mundial pela Educação Familiar Desescolarizada em sua vertente totalmente livre de qualquer condicionamento escolar. Ela se identifica com o que acredito ser um dos dois submovimentos que existem dentro do Movimento Social que chamo de Educação Familiar Desescolarizada: homeschooling e unschooling.

Não pretendo aprofundar essa discussão. O ponto que desejo ressaltar é que há razões comuns que caracterizam o Movimento Social pela EFAD no Brasil, razões estas permeadas por questões de valor, pensamento e ação de todos os pais que o integram. Estas razões seguem, de modo geral, o padrão já verificado do exame da literatura mundial sobre o tema. Passarei a descrevê-las.

1.^a Razão – Compromisso com o desenvolvimento integral dos(as) filhos(as)

O Movimento Social pela Educação Familiar Desescolarizada é um Movimento de pais profundamente comprometidos com o bem-estar e o futuro de seus filhos, e que leva em conta não apenas a instrução de seus filhos, com vistas ao alcance destes objetivos, mas o desenvolvimento deles em toda a sua integralidade.

Em um dos questionários por mim aplicados, uma mãe que instrui seus filhos com idades de 12 e 15 anos escreveu:

Prefiro falar que no Brasil fazemos *ensino domiciliar*, pois na casa, no lar, cada família tem seu desenvolvimento de maneira particular. É assim com cada filho: um tem facilidade em Matemática, outro em Português, outro em Geografia, desenho, música, etc. Em cada casa, o pai e/ou a mãe vão poder escolher qual procedimento será o mais adequado para seus filhos. Eles sempre avaliaram o que era o melhor para comer, para vestir, para fazer, desde que seus filhos eram pequeninos. Porque não continuar essa avaliação? Creio que cada pai ou mãe é capaz para essa função também.

O ensino domiciliar dá abertura para todas as aptidões das crianças, sem ser intrusiva, agressiva, onde o ensino é nivelado por estatísticas para aquela determinada idade. Nossos filhos não são robôs, máquinas ou números de estatísticas. Mas de maneira natural, aprendem com mais prazer, na hora em que se tem a curiosidade do saber, ou até mesmo quando se desperta esse interesse. Basta ter uma percepção. E nós pais os conhecemos mais do que qualquer professor, sabemos suas preferências, suas debilidades, seus limites. E é isso que me encanta no ensino em casa!!”.

As palavras da genitora exemplificam muito bem o olhar comum dos pais EFAD: eles estão ocupados não apenas em prover aprendizado aos seus filhos, mas tudo que eles precisam, como sempre se dedicaram a prover. Provemos alimento, roupas, abrigo, ocupações para a vida toda deles, levando em conta a individualidade de cada um, diz ela, e somos capazes de prover também instrução, acredita ela. *Nossos filhos não são robôs, ou máquinas ou números de estatísticas*, diz a mãe, palavras que revelam seu olhar sobre como observa o trato do sistema escolar para com seus filhos.

A fala desta mãe não é isolada. E há ainda fatos. No caso da F2, a mãe de três crianças de sete, cinco e três anos de idade, deixou de trabalhar para estar com os filhos e educá-los fora da escola. Conta que ela mesma foi alfabetizada pela mãe, quando tinha a idade de quatro anos. Quando chegou à escola já sabia ler e escrever, e, portanto, acha naturalíssimo que faça o mesmo com seus filhos. O marido, pai das crianças, que trabalha em agência de publicidade e propaganda, possui cinco cursos de graduação e foi ensinado pelo avô em casa. Conhece latim e grego.

K (a mãe), é enfermeira, com especialização em Pedagogia. Afirma que cursar Pedagogia “serviu para ver como a Educação está ruim”. A adesão ao modelo EFAD foi porque já era uma prática com a filha mais velha, e com os demais filhos foi apenas consequência de brincar e passear. Afirma que desejam, ela e o marido, “ficar muito com eles na fase em que os filhos querem estar com os pais”. Acredita que depois desta fase seus filhos terão a liberdade assegurada.

A F1 diz algo semelhante, mas de forma diferente, pois tem mais experiências, com dez filhos, a mais velha com 19 anos, e o mais novo com quatro. O pai é taxista atualmente, mas foi professor da Educação Básica. Ele diz: “O Estado não se preocupa com as crianças. O Estado quer ter o controle. O ensino não é o objetivo principal da escola”. Suas histórias são diversas.

O depoimento de P1 demonstra que a preocupação dos pais não se concentra apenas no aspecto instrucional, mas que os valores morais e espirituais estão presentes no processo educacional que querem implementar. Perguntei a ele *“qual(is) o(s) motivo(s) que você considera principal(is) que o fez decidir apoiar o movimento homeschooling? Explique.”* A resposta foi cuidadosa:

“Desde o nascimento de nossas filhas, tínhamos como princípio (cristão) nos dedicar para formar o caráter das crianças segundo os ensinamentos bíblicos. Isto nos fez pensar em matriculá-las somente aos 6 anos. Neste objetivo, temos buscado aproveitar todas as oportunidades, tanto da convivência familiar, como da igreja, do clube e qualquer lugar público para ensiná-las a se importar com as outras pessoas. E se importar significa mais do que respeitar.

Um fato que explica este conceito é que nossas filhas gostam muito de receber pessoas em casa, e não apenas os que já conhecem. Para ser mais específico ainda, cito um momento. Num desses *eventos*, nossas filhas ficaram brincando com uma menina da mesma idade da mais velha, que era filha de uma boliviana que morava sem o marido em São Paulo. Esta menina adoeceu (uma catapora que se agravou) e acabou ficando internada por mais de um mês. Nossa assistência à sua mãe incluiu algumas tardes que minha esposa ficou no hospital de acompanhante, e em todo este processo pudemos ver o interesse de nossas filhas por esta família.

Temos visto o quanto este período de relacionamento próximo em família tem permitido que este e outros diversos princípios têm sido formados na vida delas. Nesta etapa de suas vidas, entendemos que este foi o melhor investimento, cujos frutos já estão sendo colhidos. Por outro lado nosso segundo ano ensinando o conteúdo escolar tem-nos permitido concluir que podemos seguir em frente.”

Na coleta de dados das crianças que estão sendo ensinadas no modelo EFAD,

podemos ver o sentimento delas, o que corrobora e reforça o sentimento dos seus pais no sentido de que a educação, ou instrução, é apenas parte de um processo mais amplo de formação da pessoa em desenvolvimento, um processo no qual a convivência familiar e comunitária aparece como um valor central.

Com vistas a aferir para as crianças o valor do modo EFAD de Educação, perguntei às crianças: *Você gosta de estudar em casa? Porque? O que mais gosta?* Seguem algumas respostas.

- Sim porque fico com minha família. De ficar com minha mãe. (9 anos)
- Sim. Porque eu fico só dentro de casa, e não preciso ir a escola. Eu fico com minha mãe. (8 anos)
- Sim. Por que passo mais tempo com meus pais e eles comigo. (06 anos).
- Sim, porque assim posso aprender mais que na escola e aprender as tarefas de casa. De ficar com minha mãe! (10 anos).
- Gosto muito. Porque eu aprendi mais em casa do que na escola. O que mais gosto é de ficar mais tempo com meus pais e meu irmão. Eu acho muito ruim porque ele não estuda em casa. (10 anos).
- Sim. Porque eu fico em casa com meu pai. Estudar inglês. (8 anos).
- Gosto porque tenho mais liberdade e mais perto de meus pais eu fico. (11 anos).
- Sim, Porque em casa eu aprendo melhor, e não tem muita conversa igual na escola. De ficar perto dos meus pais (11 anos).

Outra pergunta que fiz aos estudantes, buscando compreender a capacidade deles de socializarem-se, foi *“Quais suas brincadeiras, ou atividades preferidas, que você prefere quando não está estudando. E quais são seus melhores amigos?”* Algumas respostas, evidenciam, novamente, a importância da convivência familiar e comunitária³¹⁷:

- Esconde-esconde. Meu pai e meu irmão (8 anos)
- Jogar vídeo game, computador, jogar bola, meus pais, xxx, xxx xxx (11 anos)
- Brincar de boneca. xxx e xxx, minhas vizinhas. (8 anos)
- Natação, música e jogos. Meus melhores amigos são os meus irmãos e xxx. (11 anos)
- Eu gosto muito de ler tantos livros quanto artigos interessantes e notícias, brinco com meus irmãos e navego no youtube e facebook. (18 anos)
- Xadrez, teclado, pintura, xxx e minha irmã xxx e minha mãe são minhas melhores amigas (16 anos).
- Ler, Assistir filme, praticar esporte. xxx, xxx, xxx, minha mãe, meu irmão e meu pai, etc.
- Andar de bicicleta, jogar futebol, assistir filme. xxx, xxx, xxx, xxx, etc.

³¹⁷Omiti os nomes citados pelas crianças para evitar possível identificação. Todas as respostas foram transcritas tal como estavam escritas, respeitando a grafia utilizada.

- Pega-pega; competição de força”; simulador de voo, aprender teclado. Meus amigos são meus irmãos e o pessoal da igreja que estou frequentando (14 anos).
- Desenhar projetos, simulador de voo, carros com carrinho de rolimã, queimada, origami e subir em árvores. Os meus amigos são o pessoal da igreja que eu frequento (13 anos). Andar de skate, meus melhores amigos são meu pai, meu irmão e meu primo, pois estamos sempre juntos.
- Andar de skate, xxxx, meu primo, 16. xxxx meu amigo, 18. xxx meu amigo, 9. (10 anos)
- Bicicleta, patinete, pega-pega, pular corda, brincar com areia no parque, brincar com aviões. Meus vizinhos do condomínio (quatro nomes).
- Jogar futebol no computador, dormir na casa de amigos. Desenhar, tocar instrumentos. Os meninos da minha igreja e meus vizinhos.
- Esconde-esconde. (Quatro nomes de meninas).

2.ª Razão – Instrução científica e preparação para a vida adulta

Os pais homeschooling acreditam que são capazes de instruir seus filhos de modo mais eficaz do que o sistema escolar vem fazendo, levando em conta a instrução científica e a preparação para a vida adulta. Isso está claro não apenas na forma pela qual esses pais, comprometidos com o futuro de seus filhos, se empenham em enfrentar o Estado para promoverem por si próprios a instrução da criança, como também em razão do valor que atribuem à própria educação que promovem.

Uma pergunta realizada aos pais dizia respeito ao grau de satisfação quanto ao modelo homeschooling. Perguntei a eles: *Que nota você daria para homeschooling?* Oitenta por cento das respostas foi DEZ, e quinze por cento foi NOVE. Somadas estas duas alternativas chegamos ao percentual de noventa e cinco por cento dos respondentes atribuindo ao modelo homeschooling a nota Dez ou Nove.

Este resultado muito expressivo não pode ser visto de modo desprezado da pergunta anterior. Perguntei sobre as razões, ou razão, pelas quais os pais haviam optado pela prática homeschooling. As alternativas eram as seguintes:

- Custo das mensalidades escolares
- Qualidade precária das escolas públicas
- As escolas ensinam e praticam valores e princípios contrários aos de minha família
- Distância de minha residência à escola
- Estou convencido de que produz melhores resultados educacionais, e prepara melhor para a vida adulta.
- Meu filho(a) não se adaptou à escola
- Deficiência física ou mental da criança
- Outro motivo. Explique.

As respostas foram as seguintes, conforme tabela:

Assinale abaixo a(s) razão(ões) pela(a) qual(is) você optou pelo "homeschooling"

Custo das mensalidades escolares	Qualidade precária das escolas públicas	As escolas ensinam valores e princípios contrários aos da minha família	Distância da minha residência à escola	Estou convencido de que produz melhores resultados educacionais, e prepara melhor para a vida adulta	Meu filho não se adaptou à escola	Deficiência física ou mental da criança	Outro motivo
6	27	47	1	45	0	0	6

Se somarmos as respostas às alternativas (i) *Estou convencido de que produz melhores resultados educacionais e prepara melhor para a vida adulta*, e (ii) *Qualidade precária das escolas públicas*, temos 54% de todas as respostas. A alternativa (i), em percentual, apenas perdeu para a resposta de que *A escola ensina e pratica princípios e valores contrários aos de minha família*, a qual recebeu trinta e seis por cento das adesões, contra trinta e quatro por cento da alternativa que diz respeito aos resultados educacionais.

Outros fatos corroboram esta percepção dos pais. O artigo escrito por Alexandre Magno Fernandes Moreira Aguiar (2008), um dos nossos entrevistados, Diretor Jurídico da ANED, tem por título *A Falência da Educação no Brasil*. Foi a enorme repercussão deste artigo no qual ele critica o sistema educacional escolarizado brasileiro, que o levou a se tornar conhecido como uma referência na área jurídica entre os pais que praticam o modelo desescolarizado de Educação.

Também o Deputado Federal Lincoln Portela, o qual se reportou por diversas vezes em sua entrevista aos benefícios da Educação Domiciliar, descritos em um texto de Fabio Stopa Schebella, reproduzido parcialmente tanto no site da ANED³¹⁸, quanto nos documentos que serviram de subsídio para a realização das audiências públicas na Câmara dos Deputados, editados pela ANED (2011, 2012). O texto do pedagogo indica as seguintes vantagens do modelo de educação dos pais, em contraposição ao escolar. São elas:

³¹⁸<http://aned.org.br>

- **Naturalização da aprendizagem** – Significa reconhecer a aprendizagem como algo natural e social ao mesmo tempo, sendo esses dois aspectos indissociáveis nesse processo, e que, por isso, e em razão do fato da casa e da família fazerem parte da vida cotidiana da criança, aliando-se ao outro fato de que os pais já são conhecedores sensíveis às habilidades e aptidões da criança, a prática da educação familiar não proporcionaria quebra no processo natural de aprendizagem da criança, ao contrário, o estimularia.
- **Desenvolvimento do Autodidatismo** – Esta possível qualidade da EFAD está intimamente ligada à primeira, e refere-se à capacidade do educando aprender por meio de um processo que valoriza a autoaprendizagem. Vejamos o que diz o professor Schebella:

[...] Uma das maiores vantagens da Educação Domiciliar para a criança enquanto sujeito intelectualmente ativo é o desenvolvimento do autodidatismo. Autodidatismo se refere à capacidade de uma pessoa estudar de forma sistematizada sem a necessidade de um professor ou preceptor. O sujeito autodidata possui a habilidade de guiar seus estudos por si mesmo, em um processo autônomo e automotivado. Essa qualidade (extremamente almejada nos dias atuais) é desenvolvida pelo aluno domiciliar na medida em que, em seus estudos, vai dependendo cada vez menos de seus pais como mediadores do conhecimento e se empenha mais na compreensão das explicações e na execução das atividades do material didático. Uma das chaves da educação domiciliar é tratar a aprendizagem como algo comum, natural e que faz parte da vida da criança, e isso contribui imensamente para o desenvolvimento do autodidatismo. Explico: quando um menino aprende a jogar bola, mesmo não compreendendo toda a lógica do esporte, dedica-se ao fazê-lo. Consciente ou não, a criança busca uma melhora constante de seus chutes, sua corrida, seus movimentos com a bola, etc. O prazer e o desejo por essa atividade leva o aparato neural da criança a se especializar nela, gerando uma automotivação que impele o ser a agir nessa direção. Esse processo é verdadeiro, não somente em se tratando de atividades físicas e esportivas, mas para todo e qualquer interesse que venha a surgir durante o desenvolvimento da criança. Enquanto uma criança está sendo ensinada em casa de forma adequada, o “aprender” se torna parte de sua vida. O homeschooling naturaliza o processo de ensino-aprendizagem a ponto deste ser compreendido pela criança como equivalente aos demais elementos de sua rotina: brincadeiras, tarefas, tempo com os pais, momentos de alimentação, etc. A criança sabe que o momento de estudar é diferente dos demais em sua forma, mas o reconhece (em essência) como uma autêntica parte de sua vida normal. Diante disso, o aprendizado é elevado pela criança à categoria de “coisas minhas”, ou seja, aquilo que é visto pela criança como parte do que ela é. Se faz necessário ressaltar, também, que a idade do sujeito é um fator determinante no processo descrito... Quanto mais nova for a criança, mais ela precisará de orientações quanto a forma como pode apurar sua habilidade, e mais facilmente ela poderá se desanimar frente a dificuldades e entraves. Dessa forma, o papel do “outro” é imprescindível. Em especial, a família da criança é incumbida de animar o sujeitinho em suas dificuldades e orientá-lo para sanar as falhas que o impedem de progredir. Porém, conforme a criança vai crescendo, a necessidade do “outro” vai diminuindo (apesar de nunca desaparecer por completo). Então, quanto mais velho o sujeito fica, mais automotivação ele vai ganhando, bem como uma maior capacidade de superar suas dificuldades e achar

saídas para problemas por si só. É nesse processo que vemos a criança passando da super dependência da primeira infância para a interdependência real da fase adulta. É claro que, num primeiro momento, os pais necessitarão estar quase que constantemente próximos de seus filhos para orientar os momentos de estudo. Os preceptores são necessários para garantir que os horários, locais e formas de estudo sejam respeitados pela criança, bem como para transmitir o conhecimento a ser aprendido e direcionar as atividades a serem realizadas. Porém, esse quadro não deve permanecer assim por muito tempo. A primeira grande quebra dessa realidade é quando a criança aprende a ler e escrever bem. A partir de então, o aluno domiciliar passa a ler seu material didático sozinho, podendo entender as lições e as atividades que deverá fazer. Entretanto, o papel dos pais-professores ainda é essencial, pois o vocabulário infantil permanece limitado, bem como sua capacidade de interpretação e compreensão do desconhecido. Enfim, quanto mais velha a criança vai ficando, mais progresso vai tendo no sentido de estudar sozinha. Por esse processo ser naturalizado, seu sistema neural estará plenamente comprometido com o desenvolvimento da automotivação e dos aparatos necessários para superar dificuldades. Em uma escala progressiva, estudar em casa vai levando o sujeito ao ponto de ser efetivamente autodidata. Nesse ponto, os pais ainda possuem seu papel na orientação e cobrança, mas o estudante passa a ser capaz de aprender sozinho, utilizando, não somente os materiais didáticos próprios do homeschooling, mas qualquer outro meio que venha a lhe auxiliar na compreensão dos conhecimentos humanos. Esse autodidatismo proporcionado e potencializado pela Educação Domiciliar também está diretamente ligado à atitude pesquisadora desenvolvida por esse processo. Uma vez que o sujeito é automotivado a aprender por si, ele desenvolve o desejo, o anseio, a necessidade de pesquisar, de investigar, de inquirir, o que irá culminar com o próximo assunto que trataremos: o desenvolvimento da capacidade de produção intelectual.

- **Desenvolvimento da capacidade de produção intelectual** – O autor se refere, aqui, *a todo e qualquer produto que seja fruto de pesquisa ou de diferentes exercícios intelectuais*, como o livro. Critica a cultura maciça das escolas, que consistiria apenas em reprodução do conhecimento, e não de sua produção. Refere-se, inclusive, à *Educação Bancária*, criticada por Paulo Freire. Assim, compreende homeschooling, como um modelo recheado de possibilidades de descobertas de gênios, desde o ensino fundamental:

[...]Infelizmente, o desenvolvimento da capacidade de elaboração de produtos intelectuais parece estar sendo restringida à academia... Não vemos professores incentivando alunos da Educação Básica a produzir (de verdade). Há sim a produção de trabalhos, porém estes são meramente avaliativos e pautados em pesquisas copistas e no “regurgitar do conhecimento” de uma educação bancária. Em geral, as crianças brasileiras não estão produzindo, mas reproduzindo. O desenvolvimento intelectual e tecnológico seria muito maior, mais rápido e eficiente se a população como um todo estivesse equipada com os aparatos (concretos ou abstratos) necessários para produzir desde sempre. Mesmo que nem todo o produto intelectual fosse apropriado, útil ou inovador, o simples fato de sermos uma “população que produz intelectualmente” potencializaria de uma forma inigualável os avanços em termos de conhecimento. Se estivéssemos incentivando nossos filhos a produzir intelectualmente, todos os anos veríamos uma enxurrada de novas fórmulas matemáticas, circuitos eletrônicos, pensamentos filosóficos, inovações no esportes e exercícios físicos, gêneros literários, e tantos

outros produtos que nem poderíamos imaginar neste momento.

E, neste sentido, a Educação Domiciliar se apresenta como uma modalidade que estimula de forma extraordinária a produção intelectual. Como dissemos anteriormente, a naturalização da educação gera o autodidatismo, que gera uma atitude pesquisadora que culmina na produção intelectual. O aluno domiciliar não se contenta com o que aprende em seus livros didáticos, ou com as explicações de seus pais-mestres, mas parte destes pontos para “saltar” na direção do conhecimento, realizando pesquisas diversas para se aprofundar no aprendizado. Mediante o direcionamento adequado, essas jornadas intelectuais irão se materializar em produtos intelectuais. O homeschooler irá começar, meramente, descrevendo o que descobriu, mas logo estará analisando os dados, comparando informações, raciocinando sobre as descobertas e chegando às suas próprias conclusões – as quais terá, naturalmente, desejo de compartilhar com outros.

Uma geração inteira de pesquisadores-produtores geraria um salto qualitativo e quantitativo em termos de produção intelectual como nunca se viu na história da humanidade. Isso pode parecer um tanto utópico, mas pode começar pelo homeschooling, ou seja, pode começar em nossas próprias casas!

Diante disso, não podemos negar: o desenvolvimento de uma capacidade de realizar produções intelectuais desde a infância é uma das grandes vantagens proporcionadas pela Educação Domiciliar.

- **Instrução personalizada** – Aqui, Schebella refere-se à possibilidade de que, na esfera da homeschooling, promova-se uma atenção que leve em conta as individualidades de cada educando, fazendo do currículo um instrumento útil, e não uma camisa de força, e possibilitando a aplicação de estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras do instrutor homeschooling:

[...] Cada ser humano possui um tipo de inteligência, um tipo de memória, um temperamento diferente dos demais. Essas características tornam cada criança um indivíduo único e peculiar. Chega a ser absurdo esperar e exigir que todos aprendam as mesmas coisas ao mesmo tempo e da mesma forma!

[...]

O mesmo vale para todos os tipos de aprendizagem ou memorização. Todos podem aprender tudo, mas através de estratégias diferentes e em ritmos diferentes.

Com efeito, utilizar estratégias que contemplem todos os estilos de aprendizagem e memorização em uma sala de aula com 20 ou 30 alunos é, virtualmente, impossível!

Neste sentido, vemos mais uma vantagem da Educação Domiciliar. Uma vez que a criança recebe, na maior parte do tempo, uma instrução individualizada, se torna muito mais fácil personalizar o ensino conforme suas necessidades.

Através do homeschooling temos uma adaptabilidade muito grande para a instrução. Se a criança aprende melhor com música, os pais podem utilizar mais música para o ensino. Se o aluno aprende melhor com gráficos, há possibilidade de inseri-los. Se a preferência é por exposições orais, há como proporcionar isso também. Enfim, ao ensinar em casa, os pais tem liberdade total adaptar o currículo às potencialidades e deficiências da criança. Podem reforçar o que já é positivo e trabalhar com mais foco para corrigir o que é negativo.

Obviamente, analisar, constatar e contemplar as peculiaridades de uma criança não se mostra tarefa fácil ou simples. Entretanto, o resultado qualitativo de um processo de ensino-aprendizagem pautado nas potencialidades e deficiências de um sujeito é infinitamente superior ao de um processo padronizado onde a criança precisa (de alguma forma desconhecida) se adaptar ao currículo estabelecido universalmente.

Com efeito, o currículo é uma ferramenta que deve ser útil, e não atrapalhar ainda

mais o processo. E, como tal, deve trabalhar em prol do sujeito aprendiz. Dessa forma, é o currículo que deve se adaptar às necessidades do educando, e não o educando à exigências do currículo. Como podemos perceber, um currículo domiciliar é ideal para que tal conceito se torne real.”

- **Avaliação personalizada** – Aqui, o educador entende avaliação como um processo, e não como um momento, ou um elemento do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, que acredita este processo (avaliativo) deveria visar a analisar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem implementado, análise em termos de objetivos traçados e resultados alcançados, e não propriamente a aferir, ou medir, a quantidade dos conhecimentos apreendidos, ou adquiridos. Nisto consistiria a diferença entre avaliar o processo de ensino-aprendizagem e o sujeito do processo, o que produziria resultados educacionais infinitamente melhores do que os alcançados no meio escolarizado que, por princípio, padroniza as crianças em todo o processo de avaliação. Nas suas palavras:

[...] Ao se avaliar o processo de ensino-aprendizagem, o educador está observando todas as atividades e vivências realizadas e as comparando com os resultados obtidos na vida do educando. Nesse processo não há de se falar em resultado exclusivamente positivo ou negativo, pois sempre haverá progressos e deficiências. O objetivo de se avaliar é, justamente, saber o que está dando certo (para que se continue) e o que está sendo falho (para que seja repensado e substituído por elementos mais propícios). Mas, é claro que nesse processo dever-se-á analisar o aprendizado do educando como elemento explicitador dos resultados do processo de ensino-aprendizagem – aí cabem os trabalhos, provas e produtos intelectuais diversos. Entretanto, essa é só uma pequena fração do processo avaliativo.

Agora, em se tratando da Educação Domiciliar, em termos avaliativos, há vantagem sobre outras modalidades por conta da possibilidade de se realizar uma avaliação mais direcionada, produtiva e global com relação ao progresso da criança.

Em uma modalidade de educação generalista, na qual não se pode olhar para o sujeito isoladamente, faz-se necessário um padrão de avaliação pautado no mínimo exigido para todos os educandos. Esse processo avaliativo, obrigatoriamente, precisa ter como base a expedição de notificações. Assim, surgem as notas e os conceitos. As notas e os conceitos são formas de localizar cada aluno dentro do padrão mínimo de aprendizado estabelecido como regular. Como exemplo, podemos dizer que o “7.0” (ou “70.0”, dependendo da localidade) significa que a criança alcançou 70% do que era esperado dela.

De cara podemos perceber que há um sério problema nesse sistema: a padronização. Como podemos esperar/exigir que todas as crianças, independentemente de suas peculiaridades, alcancem o mesmo padrão mínimo de conhecimento através dos mesmos métodos e no mesmo período de tempo? Chega a ser absurdo...

Como já vimos, cada sujeito é especial, com qualidades, defeitos, potencialidades e dificuldades específicas, diferentes dos demais. É injusto ignorar essas peculiaridades, exigindo que cada criança se encaixe em um molde irreal determinado por algum sistema regulador. Avaliar dessa forma é incoerente, além de ser ineficiente e de natureza segregadora.

Em um processo avaliativo justo e eficaz, cada criança é comparada consigo mesma, e não com outras crianças ou com um padrão mínimo abstrato estabelecido por alguém.

Ao comparar o aluno com ele mesmo, tem-se uma visão global e mais específica sobre onde surgiram as dificuldades. Assim, não é preciso meramente “reprovar” a criança, mas pode-se modificar o que está sendo falho e trabalhar mais intensamente com o sujeito na área em que está com problemas.

Cabe salientar, ainda, que esse processo é ideal também para crianças com necessidades especiais, uma vez que elas não precisam tentar “competir” com outras pessoas (ditas) normais para alcançar o mesmo padrão... Isso não seria justo! A criança deve ser avaliada de acordo com seu ponto de partida e seu ponto de chegada, ou seja, seu estado no início do processo educativo e o resultado final. Isso permite uma visualização do progresso real da criança.

Esse modelo de avaliação é perfeitamente compatível com a Educação Domiciliar, uma vez que os pais-mestres podem analisar onde seus filhos-alunos estão com problemas e trabalhar em prol de uma solução. Além do mais, uma vez que a grade curricular no homeschooling é extremamente flexível, nada impede que os educadores invistam mais tempo com os conteúdos em que há deficiência em detrimento daqueles que já foram bem compreendidos e assimilados.

Resumindo, vemos que a avaliação qualitativa baseada na comparação do aluno consigo mesmo é muito superior à avaliação notificada, e a Educação Domiciliar dá um suporte mais do que adequado para a implantação efetiva desse tipo de processo avaliativo.”

- **Contato e envolvimento familiar** – Aqui o autor refere-se à importância da família no campo do aprendizado da criança. Segundo ele, a introdução prematura da criança no universo social, ou mesmo a socialização na esfera da família deficitária, poderia causar transtornos irreconciliáveis na psique da criança, até a vida adulta. Sua resposta aos que criticam o modelo homeschooling afirmando que ele não promoveria uma socialização saudável é direta. Seu argumento funda-se na necessidade de que as crianças passem mais tempo com seus pais, no contexto da casa e da convivência familiar, para que possam vir a se tornar pessoas psicologicamente saudáveis:

[...] Em praticamente todas as correntes teóricas relativas à Pedagogia ou à Psicologia do Desenvolvimento há um denominador comum quanto à importância do contato familiar para o pleno desenvolvimento de um sujeito saudável.

Sabemos que o contato social como um todo é necessário para a formação de um ser humano. Porém, é no seio da família que a criança passará pelas primeiras experiências sócio-afetivas – as quais se constituem como o fundamento que irá dar sustentação à forma de compreender e reagir a toda e qualquer relação social posterior. O que isso quer dizer?

Isso quer dizer que é dentro das relações familiares que a criança aprende a lidar com regras, limitações, diferença de papéis, colaboração, choque de interesses, troca de afetividade, empatia, suas próprias emoções e as dos outros. A forma como o sujeito vai lidar com esses elementos na macrosociedade depende diretamente de sua vivência na micro sociedade chamada família.

Neste sentido, vemos o perigo de inserir prematuramente uma criança em um ambiente social totalmente distanciado do núcleo familiar. Isso faz com que o sistema nervoso do sujeitinho passe a tentar interpretar, compreender e aplicar

regras de convívio complexas cujas bases ainda não estão formadas.

É óbvio que um sujeito não pode ser relegado a conviver para sempre exclusivamente com sua própria família – não estamos propondo isso! Mas, o que queremos demonstrar é que a saída da família em direção ao resto do mundo deve ocorrer de forma gradativa, progressiva e planejada, tendo respeito pelo estágio de desenvolvimento socioafetivo da criança.

Diante disso, vemos mais uma vantagem da Educação Domiciliar, uma vez que, não somente permite como exige um acompanhamento muito mais próximo da família. Na verdade, a Educação Domiciliar é, em sua essência, uma atividade familiar. Mesmo com o apoio e acompanhamento de profissionais pedagógicos, os atores principais do processo educativo domiciliar são pais, mães, filhos, irmãos, primos, etc. Por envolver toda a família no processo de ensino-aprendizagem, o homeschooling estreita os laços afetivos entre os sujeitos e, não somente isso, mas, por seu caráter planejado e elaborado, permite vivências que potencializam muito o desenvolvimento sócio-afetivo da criança.

Através da Educação Domiciliar a criança passa a ter que interpretar e compreender:

- rotina;
- diferenciação de momentos dentro dessa rotina (brincadeira, estudo, alimentação, etc.);
- necessidade de diferentes regras para cada momento dentro da rotina;
- diferença de papéis exercidos por cada membro da família de acordo com o momento e a atividade; etc.

Por exemplo: uma criança ensinada em casa terá oportunidade de ver sua mãe exercendo o papel de preceptora em um momento e, algum tempo depois, exercendo o papel de alimentadora preparando a refeição. Aquela mulher continua sendo “a mãe”, mas, em momentos diferentes, exerce funções diferentes. Isso permite que a criança comece a compreender que os sujeitos não estão enquadrados em perfis rígidos e exclusivos de caracterização.

Uma criança que passa por períodos intensos de convívio social dentro de sua própria família estará mais apta a se relacionar com outros sujeitos (fora de sua família) quando for inserido em momentos diversos.

Com efeito, isso demonstra categoricamente que as críticas à Educação Domiciliar pautadas na acusação de que homeschoolers apresentarão deficiência social estão extremamente equivocadas.

Ao ensinar em casa, os pais estão propiciando as relações necessárias para preparar o sujeito para o convívio extra familiar. Já as crianças que passam pouquíssimo tempo com suas famílias, essas sim correm um grande risco de se tornarem sujeitos com deficiências, problemas e, até, patologias sociais, pois não receberam as bases essenciais de convívio social propiciadas pelo convívio familiar.

Agora, há de se considerar que é extremamente necessário que os pais-mestres tenham em mente a necessidade de, aos poucos, inserir seus filhos-alunos em outros ambientes sociais. Quando se trata de Educação Domiciliar, deve haver cuidado redobrado para não se cair no erro de *trancar* a criança somente no convívio da família. O convívio familiar é essencial, mas não exclusivo.

O contato e o envolvimento familiar é sim uma grande vantagem do homeschooling, entretanto, não devemos levar isso ao extremo, achando que somente esse convívio será suficiente para nossas crianças. Se assim o fizermos, estaremos dando razão a todos que, equivocadamente, acusam a Educação Domiciliar de acabar com a socialização das crianças.”

- **Adequação às escolhas morais, filosóficas ou religiosas dos pais** – Aqui, na última vantagem do modelo de educação EFAD, o pedagogo refere-se ao valor

ao qual já nos referimos anteriormente, e que se constitui como um valor fundamental para as famílias que praticam o modelo. Diz o pedagogo:

[...] Pesquisas relacionadas à Educação Domiciliar realizadas nos últimos dez anos em países nos quais essa modalidade é legalmente reconhecida têm demonstrado que dentre todos os benefícios propiciados pelo homeschooling, a flexibilidade que permite a adequação do currículo às escolhas morais, filosóficas ou religiosas da família tem figurado como o segundo principal motivo para se optar por uma instrução dada em casa (o primeiro fica para a insatisfação com a situação do sistema escolar).

Apesar de ser um dos maiores benefícios, este também é um dos temas mais complexos relacionados à Educação Domiciliar. Afinal, há muitos elogios e muitas críticas quando se discute o controle que o homeschooling dá aos pais no tocando ao que será moral, filosófica e religiosamente transmitido a seus filhos.

Por que há essa complexidade ao debater tal tema? Simples: praticamente todos os demais benefícios da Educação Domiciliar são essencialmente objetivos, enquanto esta questão é diretamente subjetiva. Explico: quando tratamos de flexibilidade de currículo/rotina, proximidade da família, naturalização do aprendizado ou avaliação personalizada, tudo isso se mostra como fatos concretos e comprovadamente desejáveis. Esses pontos podem ser observados, quantificados, contabilizados e avaliados objetivamente. Entretanto, a possibilidade dos pais terem controle sobre a formação moral das crianças não é comprovadamente desejável por todos, nem pode ser avaliada de forma quantitativa.

Uma das críticas mais ferozes contra a Educação Domiciliar tem sido, de fato, a possibilidade dos pais imporem seus valores morais e religiosos às crianças, impedindo os sujeitinhos de exercerem sua escolha e optar por uma dentre muitas cosmovisões. Para alguns, o resultado disso seriam crianças segregadas, resistentes ao que é diferente, preconceituosas, “bitoladas” e excludentes.

Não podemos ser tão fanáticos ao ponto de não concordar que há certa razão nesse argumento. Se não houver equilíbrio e sabedoria por parte dos pais-mestres, esse horrível quadro de negação do diferente pode saltar do mundo dos pesadelos diretamente para nossas salas de estar.

Entretanto, cabe problematizar essa questão através de um olhar mais amplo...

E, neste sentido, não podemos deixar de fazer uma rápida comparação entre a Educação Domiciliar e a Educação Escolar. Apesar de ser totalmente contra pautar os argumentos relativos ao homeschooling meramente sobre uma crítica às instituições escolares, desta vez não há como não analisar alguns fatos relacionados a isso. Entretanto, afirmo que o que vem a seguir não é uma crítica à situação da escola em si, mas uma análise de certo fator que faz parte da própria essência da instrução escolar. O próprio texto se justificará, mas não há como mudar o quadro que iremos apresentar – é virtualmente impossível!

No que pesem as críticas ao fato dos pais determinarem que tipo de instrução moral/filosófica/religiosa seus filhos receberão através da Educação Domiciliar, o mesmo ocorre de forma clara quando se trata da Educação Escolar. Seja um professor particularmente, seja a instituição como um todo, ou seja o sistema escolar por inteiro, a instrução escolar sempre irá optar por uma visão específica ao instruir os alunos. Por exemplo: um professor, por mais experiente e capacitado que seja, não conseguirá ser tradicional e escolanovista ao mesmo tempo. Não há como ser tecnicista ou adepto das teorias críticas ao mesmo tempo. Uma dessas visões filosóficas deverá ser escolhida para nortear o processo pedagógico em detrimento das demais – e isso não é errado em si, mas é natural.

Se alguém tentar misturar elementos das várias correntes teóricas e conseguir, com sucesso, criar um amalgama teórico consistente e aplicável à educação, mesmo assim estará optando por utilizar essa sua mescla e não outra, ou seja, também estará utilizando uma única visão filosófica de trabalho.

Além disso, a própria transmissão de conhecimentos não pode ocorrer de forma neutra. E ao dizer “não pode”, não nos referimos a “não dever”, mas à impossibilidade de tal processo ocorrer dessa forma. Com efeito, ao ensinar que as datas são divididas entre Antes e Depois de Cristo (A.C. / D.C.) se está, efetivamente, entrando em terreno teológico. Por mais comum que seja essa divisão histórica, não há como negar que ela advém de visões religiosas. E agora? As escolas deixaram de ensinar essa divisão para não impôr o cristianismo a crianças de origem muçulmana, budista, atea ou outra qualquer que não reconheça Jesus como figura de autoridade espiritual? De forma alguma...

E, ao se ensinar que a escravidão é algo errado, ruim em sua essência, os professores não estão transmitindo valores morais e éticos? Não se está criando um preconceito contra o modo de produção escravagista?

Obviamente, estou usando esses exemplos, não por ser contra ou a favor de qualquer um dos elementos apresentados, mas os evoquei para demonstrar que o ensino nunca será imparcial. Ele sempre irá transmitir valores e princípios provenientes do educador ou do sistema educacional em si.

Neste sentido, tanto o sistema domiciliar quanto o escolar de educação irão transmitir visões filosóficas, religiosas, morais, etc. A única diferença real entre os dois sistemas é QUEM irá determinar a visão que será transmitida.

Com efeito, se é perigoso os pais escolherem que orientação sexual irão passar para seus próprios filhos, seria menos perigoso deixar tal escolha a critério de um professor, de uma escola ou do Estado? Qual seria a diferença? Essencialmente não seria o mesmo: optar por uma visão que será transmitida ao sujeitinho? E o mesmo se aplica a qualquer instrução: moral, social, afetiva, religiosa, filosófica, etc.

Alguma visão será transmitida, seja pelos pais, seja pelos professores. E, neste sentido, precisamos perguntar: Quem deve escolher a visão a ser transmitida às crianças?

Além dos argumentos teóricos, existem os fatos por meio dos quais os pais percebem que, por um lado, o sistema escolar é precário com vistas à assimilação dos conhecimentos tradicionalmente assimilados nas escolas, e, por outro lado, o modelo de educação domiciliar é mais eficaz com vistas ao alcance da assimilação destes conhecimentos.

Uma referência para muitos pais é o caso da família Cleber Nunes, à qual já me referi anteriormente, uma das primeiras de que se tem notícia no Brasil que resolveu por praticar homeschooling. Esta família foi amplamente entrevistada pela mídia falada ou escrita, e ressaltou-se os resultados dos dois filhos do casal, que acessaram à universidade e perceberam prêmios internacionais sem terem adotado, em seus estudos, o modelo escolar.³¹⁹

Em contrapartida, há notícias – às quais os pais comprometidos com o futuro e bem estar de seus filhos não são indiferentes – que apontam a precariedade do sistema escolar brasileiro em termos de resultados. No PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), o Brasil ainda ocupa os últimos lugares, apesar dos esforços

³¹⁹ Disponível em 05 de março de 2014, em <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2013/02/pais-brasileiros-lutam-pelo-direito-de-educar-os-filhos-longe-da-escola.html>; <http://www.youtube.com/watch?v=1p6gwXbNtE8>;

do governo brasileiro em colocar todas as crianças e adolescentes dentro da escola, aumentando o período de idade obrigatória escolar.

É oportuno lembrar que, conforme pode ser captado na pesquisa junto aos pais, e apesar do olhar extremamente positivo dos pais quanto aos resultados da aplicação do modo EFAD de educar, quase nenhum deles possui modo objetivo de mensurar estes resultados em termos de ensino-aprendizagem.

3.^a Razão – Valores e princípios cristãos

O Movimento Social Homeschooling é um Movimento que, de modo geral, acredita que os valores tradicionais da civilização cristã ocidental são bons e devem ser respeitados, e muitos não abdicam, de maneira alguma, do que entendem ser sua prerrogativa de direito natural perante o Estado ou a Sociedade Civil, qual seja, de educar seus filhos segundo seus próprios princípios, valores e crenças.

Entrevistei ao Deputado Federal Lincoln Portela, autor do Projeto de Lei n.º 3.179, de 2012, atualmente sob a relatoria da Deputada Professora Dorinha, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que *acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.*

O Parlamentar, pastor batista há 21 anos, de pais católicos, tomou contato com o tema por intermédio de outro parlamentar mineiro que, depois, não tendo sido reeleito, deixou a Câmara Federal, falecido recentemente. Esse era líder católico carismático e foi o primeiro parlamentar a apresentar o projeto de regulação da matéria no Congresso. O Deputado Portela é entusiasta em relação a este Projeto de Lei e possui um vínculo pessoal com o tema, pois aprendeu a ler com a avó, em casa, por meio da *Cartilha da Lili*.

Sua mãe o encorajou ao autodidatismo, por meio de diversas ações de ensino-aprendizagem que se davam espontaneamente no cotidiano, inclusive andando de carro, passeando, etc. Ademais, considera-se um *discípulo* do falecido professor Laércio Paulinelli, o qual o instruíra fora do horário escolar. Segundo o entrevistado, o incentivo do respeitável professor mineiro no ensino da língua portuguesa o ajudou a ganhar diversos concursos de redação na infância.

Perguntei ao deputado sobre a relação entre a Educação Domiciliar e Religião.

Afirma que a Igreja Católica Romana demonstra apoio explícito ao modelo, indicando documento recente do Vaticano. Entretanto, entende que a EFAD não é tema de conteúdo religioso, ou de defesa de segmentos religiosos, mas de direito e de interesse do país. Afirma existir na sociedade brasileira uma forma de *neofobia*, de modo que os críticos ao novo modelo de educação apontam a questão da *socialização* como o principal motivo pelo qual a educação domiciliar não deverá ser permitida.

O parlamentar lembra que mais de sessenta países praticam a *homeschooling*, e vários podem ser os motivos pelos quais os pais tem optado por esta forma de educação: resistência aos valores e cultura escolar predominante, orientação religiosa, bullying a que muitos filhos estão submetidos continuamente e aproveitamento melhor das crianças, com melhores resultados no processo ensino-aprendizagem são algumas delas, talvez as principais. Cita, como exemplo do último caso, o fato de que em muitos casos crianças com apenas seis anos já falam a língua inglesa, e faz referência, também, aos dois jovens do Estado de Minas Gerais que têm recebido diversos prêmios nacionais e internacionais.

Indaguei sobre se entende que a educação domiciliar é capaz de produzir cidadãos conscientes e preocupados com as questões sociais, ao que respondeu que a “cidadania passa primeiro pela família” e, caso não seja assim, o que há é imposição do Estado. Lembra-se de sua infância, quando as escolas praticavam o hino nacional, cantando-o de pé, e refere-se a projeto de lei de sua autoria que obriga as escolas a fazer isso uma vez por semana. Lembra também a disciplina de moral e cívica que, em sua visão, trazia conteúdos importantes para a formação da criança.

Nesse mesmo tema da formação das crianças como cidadãos o deputado se estendeu. Acredita que há uma forma de injustiça por parte dos agentes públicos quando procuram responsabilizar os pais que praticam a educação domiciliar mas não o fazem com respeito aos pais cujos filhos têm comportamentos de risco, praticando atos infracionais e outras condutas que põem em risco a sociedade. Para ele, o argumento de que tais crianças e adolescentes já estão em situação de risco, e suas famílias em circunstâncias de precariedade e, portanto, não caberia responsabilizá-las ainda mais não se sustenta. Também se refere à jornada de trabalho dupla dos pais, e como isso interfere no processo educacional.

Perguntei sobre o sistema escolar, e o parlamentar lembrou-se da precariedade do equipamento público disponível, e que muitas escolas em seu Estado não possuem quadra de esportes e são verticalizadas. Quando indagado sobre escola de tempo

integral, afirma que não apoia esta forma de educação.

Já me dirigindo para o fim da entrevista perguntei sobre o argumento de que a Educação Domiciliar poderia gerar radicalismos religiosos ou ideológicos. O parlamentar afirmou que, ao contrário, as famílias que praticam o modelo são orientadas por princípios de boa convivência social, de amor, de “radicalismo pelo amor”. As crianças são ensinadas a respeitar as diferenças, os pais são pacíficos por natureza e trabalham como uma “cultura de paz”. Por outro lado, as crianças não são constrangidas pelos pais a praticar a EFAD, sendo que a vontade delas é ouvida, democraticamente. O deputado não tem notícia de nenhuma criança que tenha se oposto à opção dos pais pela Educação Domiciliar.

Neste ponto, o deputado pediu a um de seus assessores que providenciasse uma cópia do projeto de lei de sua autoria, em trâmite no Congresso, datado do ano de 2004, que “dispõe sobre as diretrizes gerais da política pública para promoção da cultura de paz e dá outras providências”, o qual me foi entregue.

Acerca do controle estatal sobre a Educação Domiciliar, o entrevistado compreende que deverá haver alguma forma de controle, ressaltando, novamente, que há uma corrente mais radical que não quer nenhuma forma de controle, mas total liberdade.

Quando indagado se acredita que a educação domiciliar é modelo de educação que somente poderá ser praticado por pais que tenham uma formação cultural e socioeconômica de nível superior, o deputado reporta-se a um médico formado em Harvard, que recebeu educação em homeschooling, e cuja mãe era analfabeta. Segundo o deputado, o critério central para que os pais possam fazer EFAD é que sejam “amorosos”.

Já caminhando para o fim, perguntei sobre o argumento unânime dos opositores do modo de educação domiciliar quanto à socialização deficiente que a família produziria na criança. Para o Deputado, são as escolas em geral que desfavorecem a socialização saudável das crianças e adolescentes, com suas práticas de bullying, discriminação e violência, e que as crianças atuais possuem muitas outras formas de socialização, como a igreja e outras formas de convivência social e comunitária, que não a escola.

Sobre a avaliação das crianças em educação domiciliar, seria realizada pelo sistema de ensino, sendo que os pais escolheriam a escola que realizará a avaliação. Quando perguntado por que os pais teriam o direito de escolher a escola, o deputado

respondeu, a princípio, que se levará em conta a proximidade geográfica da residência familiar, mas ressaltou que seria importante que a escola avaliadora tivesse o “gabarito” necessário para uma avaliação adequada, considerando o modelo de Educação Domiciliar.

Outro entrevistado que discorreu neste mesmo campo foi o Dr. Alexandre Magno. Seu vínculo com o tema é pessoal, porque a filha, hoje com 4 anos, aprendeu a ler por seu intermédio, tendo ele agido “simplesmente como pai, estimulando a identificação das letras”. Sua motivação inicial, quando começou a praticar com a menina, foi “saber se funcionava”, mas depois, ganhou a dimensão de fortalecimento dos vínculos, especialmente no contexto de uma questão familiar. Segundo ele, a menina com três anos já estava totalmente alfabetizada.

O Procurador do Banco Central afirma que ele se tornou conhecido como uma referência na área jurídica no assunto, no Brasil, quando escreveu e publicou um artigo que refere-se à educação em casa e à educação escolar, sendo que no título ele se referia à “falência da educação no Brasil”. A repercussão foi surpreendente, pois foi o primeiro artigo de direito sobre o assunto. Foi neste contexto, inclusive, que tornou-se o diretor jurídico da ANED, cargo que ocupa até hoje.

O Dr. Alexandre, que ocupava à época da entrevista cargo de carreira de consultoria jurídica lotado junto ao Ministério da Educação e Cultura, afirmou que esteve presente à *Global Home Education Conference 2012*, ocorrida em Berlim, Alemanha, à qual já nos referimos anteriormente. Segundo ele, pessoas do mundo inteiro repudiaram a afirmação de que as crianças em homeschooling possuem uma precariedade na socialização, por não frequentarem a escola.

Perguntei sobre sua opinião acerca dos motivos pelos quais os pais estão preferindo instruir seus filhos no modelo não escolar. Ele fez referência ao que entende ser uma espécie de “doutrinação ideológica” nas escolas, de cunho marxista, e afirmou “que a questão de valores é a questão mais importante”. Os valores transmitidos na escola são contrários aos da família em geral, no Brasil. Lembra, inclusive, artigo publicado na Revista Veja indicando nesta direção. As famílias estão preocupadas em impedir a transmissão de valores estranhos aos seus filhos, na escola, ou mesmo nas novelas televisivas.

Reportando-se ao caso dos EUA, entende que na disputa ideológica que se opera entre marxistas e liberais os marxistas venceram no que diz respeito à transmissão de valores nas escolas. Entretanto, afirma que quanto à legislação educacional naquele

país, de competência dos Estados federados e não da União, todos os estados permitem expressamente a prática da homeschooling, direito que foi conquistado nos últimos quarenta anos. Há exigências do sistema educacional, que é variável a depender do estado, mas nenhum a proíbe. Em outros países, entretanto, a legislação é semelhante à do Brasil, no qual “a proibição é indireta”.

Indaguei sobre se ele acreditava na afirmação que eu havia ouvido em uma audiência pública no Congresso de um assessor jurídico parlamentar, que “Educação Domiciliar é coisa de elite”. Ele respondeu que não se trata de elite econômica, mas sim de uma elite cultural. Os requisitos para a sua realização são, segundo ele, disponibilidade de tempo por parte dos pais, e que a casa seja um ambiente cultural com condições objetivas para a prática do modelo, o que significa ter, pelo menos, uma pequena biblioteca, como um símbolo de compromisso familiar. A cultura é bastante acessível hoje, afirma. O problema é que o brasileiro médio não é afeto à cultura, independentemente da condição socioeconômica. E se os filhos não vêem os pais lendo não há ambiente para a prática de homeschooling.

Retomei o problema da proibição da prática do modelo no Brasil e ele me respondeu que entende que a grande questão jurídica diz respeito aos limites do Estado em relação à família. Entende que há um certo totalitarismo de Estado, porque muitos compreendem que nas mãos do Estado está toda a esperança para resolver todos os problemas. Nesse sentido, afirma que a regulamentação do Estado na esfera da escola pública é pesadíssima, o que conseguiu compreender quando veio trabalhar no MEC. A situação é paradoxal: o remédio da regulamentação é crescente, mas não é eficaz.

Neste ponto fez referência ao Conselho Nacional de Educação, e como ficou impressionado com a quantidade de resoluções exaradas pelo órgão destinadas a regular a área, nos mínimos detalhes. Na prática, entende que o efeito é nulo, ou prejudicial, assim como entende que será prejudicial a regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil, posição que passou a adotar recentemente.

Sobre o problema das famílias que têm sido processadas pela prática de Educação Domiciliar o entrevistado afirmou que há um cadastro com 800 famílias praticantes de educação domiciliar no Brasil, sendo que apenas seis foram processadas, até a data da entrevista. Para ele, atribuir aos pais a conduta criminosa de abandono intelectual, como tem sido feito pelo Poder Judiciário é bisonho, pois o tipo penal fala em “deixar de prover instrução ao filho”, e não deixar de matriculá-lo. Entende que há subjetividade de entendimento entre os operadores do Direito sobre o assunto, em razão

da ausência de regulamentação. Entre eles há estranheza, simpatia, desconforto.

A favor da Educação Domiciliar, sob o ponto de vista da regulação da Educação no Brasil, o Procurador entende que dois ótimos argumentos baseiam-se nas regras aplicadas ao ENEM e ao EJA, programas públicos que preveem a certificação dos participantes sem comprovação de frequência escolar. As portarias sobre o ENEM são elucidativas, pois o que importa, para efeito da certificação, é o conhecimento, e não a matrícula ou frequência escolar. Refere-se, neste ponto, à Portaria n.º 10 do MEC, segundo ele desconhecida mesmo pelos agentes que operam no próprio Ministério.

Outro argumento jurídico importante para a liberdade dos pais de praticarem Educação Domiciliar é a chamada “cláusula libertária” prevista na Constituição Federal, inciso VIII do artigo 5.º, que garante o direito inviolável à consciência, a qual vem sendo aplicada no Brasil no caso do serviço militar obrigatório e das Testemunhas de Jeová. Ele entende que caso não haja previsão legal de prestação alternativa, tal como reza o dispositivo constitucional, a prática fundada em motivo de consciência deverá ser totalmente livre, sem constrição do Estado.

Finalizamos a conversa falando sobre a ANED, a qual, segundo entendia, passava por uma espécie de crise existencial, pois “fomos vítimas do amadorismo”, por falta de conhecimento específico, e por falta de “gente bastante para se dedicar a isso”. A importância da entidade, para ele, é oferecer representatividade oficial, com apoio pedagógico e jurídico. Ele ajuda informalmente a entidade.

Outra entrevista muito esclarecedora foi a realizada com Carlos Cardoso, um líder cristão, fundador e atual conselheiro da ANED. Ele tomou contato com o assunto há 35 anos atrás, quando conviveu com famílias americanas que praticavam homeschooling com seus filhos, em Minas Gerais.

Quando perguntei a ele como surgiu seu interesse por esta modalidade de educação, ele respondeu que seu interesse *está relacionado principalmente com a conservação dos valores cristãos da família*. Perguntei sobre os motivos que ele considera principais que o fizeram decidir apoiar o movimento homeschooling. Ele me respondeu por artigos:

a) Preservação dos valores cristãos da família: É notório que a escola deixou de ser predominantemente um local de ensino acadêmico para ser um instrumento de imposição de valores. No caso do Brasil o Estado está usando a escola como uma ferramenta de doutrinação de valores que afrontam a fé cristã. Sob o pretexto de que o Estado é laico fizeram da escola num instrumento de doutrinação, uma forma

de destruir valores morais absolutos (Sic). Está claro para mim que este estado não é laico, pois tem na sua base uma “fé” ateísta. Um estado laico não pode ser estado ateu.

b) Socialização perversa: Considero que a convivência com outros da mesma idade traz uma socialização danosa dentro do ambiente escolar. Por não se ter limites claros (falta de autoridade) e mediação nos relacionamentos os alunos ficam desenfreados em uma liberdade sem responsabilidade. Isso é como uma bomba relógio e seus efeitos têm sido nefastos.

c) Má qualidade de ensino: Somado a estes motivos, a escola brasileira amarga a retaguarda das estatísticas mundiais na qualidade do seu ensino. Se a educação das escolas fosse pelo menos razoável poderia se ter algum motivo para se colocar os filhos nela. Eu acredito que os pais mais limitados conseguirão dar a educação no nível escolar atual (ou melhor) com a vantagem de proteger os filhos do controle do estado e desta perversa socialização.

Para Carlos Cardoso o principal obstáculo para que o movimento homeschooling seja mais efetivo e eficaz é *a mentalidade do Estado que parece ter como objetivo o controle do cidadão através da escola. Essa mentalidade é percebida, sobretudo, nos poderes executivo e judiciário.*

Apesar disso, não entende que o movimento homeschooling deva permanecer totalmente desvinculado do sistema de educação do governo, mas com uma ressalva: *é necessário que o estado entenda que Educação Domiciliar não é educação escolar e, por isso, não pode estar subjugado às leis e avaliações do método escolar, motivo pelo qual entende que o atual projeto de lei de autoria do deputado Lincoln Portela contém risco para ED, pois vai fazer com que uma modalidade de ensino mais eficaz esteja limitada ao gesso da estrutura escolar.*

A última pergunta foi a seguinte: Você acredita que todos os pais, independentemente do seu credo, filosofia, costumes, escolaridade ou qualquer outro motivo, devem ter o direito de educar seus filhos sem a interferência do Estado? Justifique sua resposta, por favor. Caso discorde de que alguns pais tenham o direito, explique.

A resposta foi objetiva: *Sim, pois isso é próprio de um estado democrático de direito.*

Seguindo em minha pesquisa empírica, perguntei aos pais por meio do questionário sobre as razões pelas quais eles tinham optado pela prática da homeschooling. Eles poderiam responder mais do que uma alternativa. A alternativa As

escolas ensinam valores e princípios contrários aos da minha família foi a mais indicada, com 47 indicações, de um total de 132 indicações. Em números percentuais, representa 36% de todas as respostas. O número total de pais entrevistados foi 57, portanto podemos concluir que mais de 82% dos pais levaram em consideração para tirar seus filhos das escolas, e adotarem a prática homeschooling o fato de que as escolas ofendem os princípios e valores que procuram transmitir a seus filhos. Outro caso foi o do entrevistado P2, em conversa por telefone, docente Doutor em Educação de uma Universidade do Sul do país. No seu caso, praticante de EFAD com seus filhos, ele foi chamado a se explicar perante o Ministério Público e o Juiz local competente. Apresentou suas razões, dizendo que a escola estava ensinando valores contrários aos que ele e sua esposa ensinavam.

Segundo o relato do entrevistado, o Juiz e o representante do MP se deram por satisfeitos com as explicações, e sua família não foi mais importunada com esta questão, não tendo sido instaurado nenhum processo judicial ou procedimento administrativo, em nenhum órgão público.

Seguem os números tabelados:

Assinale abaixo a(s) razão(ões) pela(a) qual(is) você optou pelo "homeschooling"

Custo das mensalidades escolares	Qualidade precária das escolas públicas	As escolas ensinam valores e princípios contrários aos da minha família	Distância da minha residência à escola	Estou convencido de que produz melhores resultados educacionais, e prepara melhor para a vida adulta	Meu filho não se adaptou à escola	Deficiência física ou mental da criança	Outro motivo
6	27	47	1	45	0	0	6

Alguns respondentes acrescentam os seguintes comentários, sem que eu tenha perguntado:

- Imoralidade, drogas, prostituição fora do comum
- Ensinam práticas que deturpam minha fé e princípios cristãos

- Inversão de valores morais, violência, drogas
- Desvalorização da família.

Nessa mesma direção, perguntei: “Você professa alguma fé de cunho religioso cristão?”. Cinquenta e cinco pais responderam que SIM. Um pai/mãe, respondeu NÃO. E outra pessoa respondeu OUTRA.

Queria conhecer a opinião das próprias crianças/adolescentes praticantes EFAD, e perguntei a elas: “QUAL SUA RELIGIÃO?”. As respostas foram conforme a tabela abaixo e permitem aferir que, de maneira geral, os estudantes abraçam a fé dos seus pais:

- Exceto em cinco casos, do total de 52 crianças, todos se declararam ligados, de algum modo, ao cristianismo histórico, assumindo diversas formas de percepção da própria fé, o que é, provavelmente, coerente com a idade e a maturidade. Assim, as respostas *Cristã*, *Cristã Evangélica*, *Discípulo(a) de Jesus*, *Jesus*, *Jesus Cristo*, todas podem ser vistas como variações da mesma raiz histórica da fé cristã, ainda que, possivelmente, possuam significados próprios que não compete a esta Tese investigar;
- Dos cinco casos de exceção, três não responderam, ou responderam com erro que não permitiram a identificação da opinião. É possível que isso seja resultado do temor comum de que o Movimento EFAD seja identificado como um movimento que tem em vista exclusivamente o interesse religioso;
- Nos outros dois casos, uma criança, com seis anos, disse que não tinha religião. E outra respondeu que não acredita em religião. É possível que a resposta das crianças tenha sido resultado de um pensamento mais elaborado que procura desvincular a fé em Jesus Cristo de qualquer modo de crença religiosa; ou, na outra hipótese, a criança/adolescente não possui a fé cristã, o que demonstraria claramente, ainda que inicialmente, o interesse de um público não cristão para a prática do modelo EFAD.

Seguem as respostas tabeladas:

Cristã	Cristã Evangélica	Discípulo(a) de Jesus	Jesus	Cristo Jesus	Não respondeu/ou erro	Não tenho	Não acredito em religião
29	1	15	1	1	3	1 (06 anos)	1

4.^a Razão – Proteção

No âmbito do Movimento Social pela Educação Familiar Desescolarizada há um número significativo de pais que acreditam firmemente que a escola, dito de maneira geral e considerando todo o sistema de ensino, tornou-se um lugar de risco à integridade física, moral, psíquica e espiritual de seus filhos, e que ela perdeu quase que completamente, se não completamente, o seu caráter original de formação integral da pessoa humana e de socialização salutar.

Nesta pesquisa foram muitos os relatos de pais que se somaram à esta percepção quanto os riscos trazidos pela escola à integridade física, moral, psíquica e espiritual dos seus filhos.

O fato concreto é que os governos têm promovido programas públicos de proteção escolar, proteção em face dos próprios alunos, mas não só deles.

Transcrevo aqui, uma série de relatos feitos por pais e líderes do Movimento Social pela Educação Familiar Desescolarizada, que subsidiam esta percepção de que a escola tornou-se, muitas delas, um lugar de risco à integridade física, psíquica, moral e espiritual das crianças e adolescentes que a frequentam:

- Meu filho não poderia entrar na escola e participar das atividades escolares naquele dia, se não se vestisse com roupas femininas. Na disciplina, os meninos precisariam se vestir com roupas femininas e as meninas com roupas masculinas. A atividade não valeria nota, mas integrava a grade curricular da disciplina.
- Em sala de aula de uma escola privada frequentada por crianças de bom nível econômico, em Brasília, o professor de ciências, com o uso de gestos, afirmou abertamente aos adolescentes de 12 e 13 anos que a masturbação é boa e necessária, e que todos deveriam praticá-la. O pai dos dois filhos adolescentes, menino e menina, quando soube isso, imediatamente deixou o trabalho, e foi reclamar com a diretora da escola, afirmando que estava tentando ajudar o filho a controlar seus impulsos sexuais, e não precisava que na escola este tipo de estímulo sexual acontecesse.
- Outro pai, também em Brasília, relatou que, em uma escola privada de confissão religiosa, a professora estava a fazer um experimento em microscópio e precisava de espermatozoides, para realizá-lo. Imediatamente, então, pede aos meninos da classe que vão ao banheiro e obtenham o

material de pesquisa, diante do que o seu filho dele se sentiu muito constrangido, tendo sido exposto perante toda a turma por não se sentir à vontade para fazer o que a professora tinha recomendado.

- Outro pai, que se tornou um importante líder do Movimento no Brasil, enfrentou problema com seu filho ainda criança na escola, com sete anos de idade, em uma situação que representava preconceito religioso. Em outra situação, dois colegas o seguraram na escola e o encheram de tapas, porque ele teria se recusado a endossar um relacionamento de namoro entre colegas. Sem falar dos bullyings que sofria constantemente da parte das outras crianças que o chamavam de “boca virgem”.
- Os pais, e a própria adolescente da F2, relata uma situação que envolvia também a questão da sexualidade. Por imposição judicial, a menina foi obrigada a frequentar a escola. Chegando lá, um adolescente todos os dias a importunava tentando *roubar* um beijo dela. Um dia o pai compareceu à escola e disse ao garoto que se ele queria beijar podia beijá-lo. O pai, que é professor, disse que a escola socializa revistas pornográficas, vídeos no youtube, etc.
- A família F2 revela ainda fatos que demonstram formas de violência sofridas pelos filhos, nos poucos meses em que lá permaneceram. A filha mais velha, além de constantes assédios que sofria porque costumava se vestir cuidadosamente, tendo, inclusive, ficado amarrada à carteira com os lacinhos da roupa, foi derrubada na hora do recreio, o que causou uma lesão nos joelhos. Os pais a orientaram a procurar a diretora, que não só não tomou nenhuma providência, como a deixou de castigo. Outro filho, com seis anos à época do fato, passou a ter comportamentos agressivos com os irmãos depois que começou a frequentar a escola.
- A mesma família informa que na escola onde os filhos estudaram, no Estado do Mato Grosso, havia um grupo de estudantes que vendiam drogas, praticando tráfico de entorpecentes dentro da escola. Uma menina contou à diretora o fato, e esta pegou na mão da criança e pediu que ela lhe mostrasse os alunos que faziam isso. Na saída, a menina foi estuprada.
- O atual diretor de relações públicas da ANED relata diversos casos semelhantes. Um caso emblemático foi o de um menino surdo-mudo que era

obrigado a fazer sexo oral com um garoto de mais idade. Outro menino, seguindo princípios e valores cristãos, presenciou três vezes o fato. O pai desse menino, tendo procurado a diretora para relatar o fato, ouviu dela a seguinte frase: “Que bom que não aconteceu com o seu filho”. O irmão mais velho do garoto que abusava do surdo-mudo fazia o mesmo com o garoto abusador. A esposa dele, que foi professora da rede escolar por mais de 20 anos, afirmou que, agora, “a escola tornou-se um lugar em que não quero que meu filho esteja”.

- Outro relato aconteceu no Paraná. O professor de ciências ensinou em sala de aula como ter uma relação sexual anal com prazer.
- Em Betim, Minas Gerais, um outro caso, com outra família, envolvendo o filho com 14 anos e a filha com 11 anos. O adolescente, tímido com a família, na escola era “o cara”. Por meio dos colegas da escola mais experientes ele havia conhecido um grupo nas redes sociais e, por meio dele, uma mulher que pratica a bruxaria. Os pais o retiraram da escola, mas em razão da “ameaça do oficial de justiça”, foram obrigados a recolocá-los na escola. No caso da menina, outro fato. No primeiro dia na escola um garoto queria “pegar nos peitos dela”, para saber se eram fofinhos. Os colegas achavam que seria completamente natural ela deixar fazer isso. A menina sentiu-se acuada, e começou a brigar com eles.
- No Rio de Janeiro outra história. Um pai nega-se a colocar o filho autista na escola, porque quando ocorreu um certo fato, que Ricardo não soube precisar qual, a criança fugiu da escola e quase foi atropelada.

Há outras histórias que não são contadas, mas documentadas, do mesmo jaez, mas de amplitude muito maior, que chega às raias de poder ser qualificada como uma política pública. Fui convidado por Ricardo Iene para participar de um evento na Câmara dos Deputados, promovido por uma Associação de Parlamentares. O tema era a questão da família. Neste evento fui apresentado por ele com um caderno intitulado EM DEFESA DA VIDA E DA FAMÍLIA (2013), que refere-se a uma palestra ministrada pela Pastora Damares Alves, uma militante pelos direitos indígenas e pelos valores da família. O patrocínio da publicação, e sua apresentação, é de um deputado federal fluminense: Arolde de Oliveira.

A publicação está distribuída em três partes. A primeira, intitula-se *Em defesa da vida humana, das crianças e dos adolescentes*. A segunda, *Em defesa da vida humana*

contra o aborto. E a terceira: Violência contra crianças indígenas no Brasil.

Na primeira parte, que é o que nos interessa aqui, a distribuição do assunto está organizada em três capítulos: Em defesa da vida humana e da família; políticas públicas que fazem apologia à erotização infantil; iniciativas contra a erotização infantil, pedofilia e abuso sexual de crianças e adolescentes. O primeiro capítulo abre-se da seguinte forma:

[...] Causa preocupação a necessidade de cuidado e atenção dos gestores públicos quanto à produção de material usado em campanhas educativas e como suporte pedagógico que são distribuídos em escolas públicas e privadas em todo o país. É fácil encontrar uma série de materiais que foram confeccionados com verbas públicas que, além da falta de bom senso nas mensagens transmitidas, fazem apologia à erotização infantil. A seguir alguns exemplos de materiais e livros inquestionáveis que foram e estão sendo usados em escolas brasileiras.

Em seguida, segue uma série de material produzido por gráficas e/ou dinheiro público, sob os auspícios de gestores públicos, que já foram, ou estão sendo, distribuídos em escolas brasileiras, a crianças e adolescentes.

I – Cartilhas

Menina esperta vive melhor. Confeccionada pela Secretaria de Saúde de Porto Velho, Roraima, fala abertamente da masturbação feminina, entre outros temas. Segundo Alves, a menina recebeu junto com a cartilha um espelinho para que visualizasse o órgão reprodutor, sendo orientada a tocá-lo e sentir prazer, informando ainda que isso é uma coisa natural. A distribuição da cartilha provocou protestos e manifestos de pais em Rondônia, até que ocorreu a intervenção do Ministério Público.

O caderno das coisas importantes, foi outra cartilha distribuída em todas as escolas do Brasil, confeccionado pelo Ministério da Saúde, abordando, dentre outras coisas, a masturbação masculina e feminina. Há uma referência, no texto supostamente útil à saúde da criança, sobre o “Ponto G” na vagina da mulher, lugar onde ela, também supostamente, pode sentir mais prazer durante a relação sexual. Segundo Alves, há ainda incentivos para a criança “ficar” e a relatar como foram suas experiências nas “ficadas”. O material ainda faz recomendações de filmes e literaturas para as crianças e adolescentes, dentre eles “Gaiola das Loucas”, “Priscila, a Rainha do Deserto”, e “Estação Carandiru”. Seguem alguns exemplos que selecionei que demonstram claramente a intenção de estimular a experiência sexual:

- Para os beijeiros de plantão algumas curiosidades:
 - Tanto o chocolate quanto o beijo liberam endorfina, só que beijar não engorda. O beijo chega a queimar 12 calorias por minuto. Só para comparar, uma aula de aeróbica queima 400 calorias;
 - Um bom beijo aguça todos os sentidos – o paladar, a audição, a visão, o tato e o olfato. É bom manter os dentes sempre escovados e o desodorante em dia. Você nunca sabe quando vai

- beijar!
 - O beijo não passa AIDS, a não ser que você tenha uma ferida aberta com exposição excessiva de sangue e a outra pessoa também, o que, convenhamos, é muito difícil!
 - Masturbação feminina – É natural e permite um maior conhecimento do corpo. Feita com cuidado não machuca. É importante explorar a região da vagina e toda a área pubiana de forma tranquila e relaxada, descobrindo o que te dá mais prazer.
- Livros – Indicações
 - Guia dos curiosos – Sexo e Cia.
 - Estação Carandiru
 - Depois daquela viagem
 - O Jardineiro Fiel.

Ser travesti – Cartilha distribuída nas escolas de todo o Brasil, em 2004. O material era destinado aos travestis, e indevidamente chegou às escolas. A linguagem da cartilha não seria apropriada nem para o público gay.

Material para redução de danos – Material visual destinado às crianças e adolescentes no escopo de prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis. Em meio às fotos a seguinte mensagem: *Para Prevenir: Use camisinha*. Algumas imagens são:

- Dois homens nus, em posição de penetração sexual de um deles, que segura o outro, reclinado para frente, pelos quadris;
- Um homem e uma mulher deitados, nus, em posição sexual, ela com as pernas abertas, e ele no meio delas.
- Duas mulheres: uma aparecendo apenas o rosto, com olhos fechados, e expressão de intenso prazer, e a outra com a cabeça para baixo, com a língua de fora...

O gato e seus amigos – Outro engano de logística. A cartilha, confeccionada para homens com problemas de impotência sexual, foi enviada para escolas públicas, e crianças e adolescentes tiveram acesso às fortes e picantes imagens. Descrevo algumas das imagens:

- Homem e mulher nus na cama, a mulher com seios nus, grandes e convidativos.
- Homem e mulher nus, se tocando, com as seguintes falas: “É bom quando você me toca assim.. “Eu também adoro o jeito que você me toca.” “Nós nem transamos e já foi bom!”, diz o homem. “Ué, (a mulher responde), isso prá mim é também transar.”. O quadrinho comentarista diz: “Depois rolou de tudo”. No quadrinho seguinte: “Naquela mesma noite... Uau! Foi bom demais!” A outra pessoa, deitada, somente vemos o cabelo e as pernas abertas com o homem dentro delas, responde: “Viu amor? Com tesão tudo tem solução!”.

Cartilha com quatro homens fazendo sexo ao mesmo tempo distribuída para crianças de 13 anos de idade, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A cartilha,

objeto de reportagem, dizia, ainda, que se pode fazer sexo a hora que quiser, quantas vezes desejar, e sem o uso do preservativo.

Tarefa de casa para crianças de dez anos de idade fala sobre sexo grupal. A notícia de que uma professora de Contagem/MG passou um trabalho para crianças de 4.^a série sobre sexo em grupo, homossexualismo e lesbianismo revoltou pais que fizeram denúncias na polícia. A escola se defendeu dizendo que tem apoio do MEC para estas atividades em classe.

Cartilha sobre sexo e masturbação para crianças de 07 a 09 anos, distribuído em escolas públicas, e disponíveis para acesso pela internet.

II – Livros e materiais usados por educadores no Brasil – Refere-se a gravuras e livros encontrados em escolas de todo o país que não são editados com verbas públicas, mas usados com consentimento dos gestores de educação. São exemplos:

- O Fazendeiro Solitário. Na gravura, que foi aplicada em provas para 16 mil crianças de primeira série do ensino fundamental da cidade de Curitiba, Paraná, um fazendeiro, homem velho, aparece distribuindo milho para seis galinhas, em seu galinheiro. Todas as galinhas têm um buraco enorme na parte de trás do corpo, como se tivessem sido alvejadas por uma bala de canhão, sem danos ao resto do corpo. Apenas por meio de uma olhada atenta, depois de algum tempo de procura, é possível perceber qual é a mensagem subliminar da gravura: por baixo do macacão semi vestido do fazendeiro aparece o pênis, comprido e grosso, quase como se fosse uma outra perna. Conclui-se o impensável: o homem mantinha relações sexuais com os animais.
- Os três chapeuzinhos. O livro parece visar a amenizar a situação de crianças que vivem com pais separados, ou mesmo ensinar sobre diversidade racial, mas na verdade transmite a ideia de que um adulto pode casar com uma criança, e destroem três mitos do imaginário infantil de modo sórdido e cruel, trazendo confusão. Na história, o Papai Noel casa com a Chapeuzinho Vermelho. Da união, nasceu o Saci-Pererê. Os pais se separam (Noel e Chapeuzinho), mas o filho (Saci), pode visitar sempre que quiser um ou outro.
- Aparelho sexual e Cia. – Uma reportagem do Correio Braziliense referiu-se a um livro usado por pais e educadores que estava causando polêmica. O livro é um manual para crianças, e mostra gravuras com crianças mantendo relações sexuais, e faz referência ao Kama Sutra.
- Mamãe, como eu nasci? Livro recomendado pelo MEC que apresenta frases e imagens polêmicas. Alguns trechos do livro são:
 - Olha, ele fica duro!...O pênis do papai fica duro também? Algumas vezes, e o papai acha muito gostoso. Os homens gostam quando o seu pênis fica duro.
 - Se você abrir um pouquinho as pernas e olhar por um espelhinho, vai se sentir bem melhor. Aqui em cima está o seu clitóris, que faz as mulheres sentirem muito prazer ao ser tocado, porque é gostoso.”
 - Alguns meninos gostam de brincar com seu pênis, e algumas meninas com a sua vulva, porque é gostoso. As

“pessoas grandes dizem que isso vicia ou “tira a mão daí que é feio”. Só sabem abrir a boca para proibir. Mas a verdade é que esta brincadeira não causa nenhum problema.”

Diante destes fatos que se repetem nas escolas públicas e privadas, há pais que estão sinceramente preocupados com o bem estar físico, mental, moral, e espiritual de seus filhos, e que preocupam-se com eles mais do que com a pátria, ou com os filhos dos outros, ou mesmo com os órfãos. Por causa disso, resolveram não expô-los a riscos e oportunizar melhores condições para a educação de seus filhos do que as escolas em geral oferecem. São pais que não querem, ou não podem, procurar uma escola particular melhorada para pagar cara mensalidade, ou disputar lugar nas poucas escolas públicas que são reconhecidamente escolas de boa qualidade, caso elas existam em proximidade razoável de suas respectivas residências.

A preocupação destes pais excede o interesse de que seus filhos recebam os *diplomas* que o Estado lhes oferece. O caráter nobiliárquico que estes títulos oferecem às crianças, não importam tanto a estes pais quanto o bem estar físico, mental e espiritual de seus filhos, o desenvolvimento de suas qualidades morais e éticas, e a garantia e efetivação de todos os direitos das crianças e dos adolescentes que foram conquistados como fruto de um desenvolvimento da civilização ocidental, os quais lhes são igual ou mais valiosos do que meramente a escolarização de seus filhos. Para estes pais, é importante:

- Filhos que respeitem a seus professores e a eles mesmos;
- Que sejam cumpridores das leis, entendidas estas como leis razoavelmente justas;
- Que saibam se portar publicamente, não tomando a cena em todo e qualquer lugar;
- Que saibam ouvir um não e aceitem o fato;
- Que desenvolvam a sua sexualidade de forma natural, sem estimulação precoce ou violação dela;
- Que aprendam a ler muito, sempre, e dos mais variados gêneros de literatura, mas levando em conta a idade e o desenvolvimento mental e moral;
- Que saibam fazer o que é necessário efetivamente para viver, valorizando o trabalho e o esforço necessários para ganhar o dinheiro e sustentar a si

próprios e suas famílias;

- Que saibam valorizar a família tradicional, o matrimônio cristão, a maternidade neste contexto, e as diferenças naturais evidentes existentes entre os sexos, homem e mulher;
- E que possuam fé, desenvolvendo uma capacidade crítica que lhes permita entender o mundo segundo uma cosmovisão de unidade, e não de caos.

A pesquisa demonstra que para estes pais a assimilação destes valores por parte de seus filhos é fato importantíssimo, a ponto de resolverem reduzir o padrão de renda e de consumo familiar para poderem oferecer isso a seus filhos por conta própria, por meio da dedicação exclusiva de um dos pais a essa tarefa, já que a escola que lhes aparece em seus escopos não se lhes apresenta como capaz e disposta a lhes oferecer isso.

Ademais, muitos destes pais escolhem organizarem-se associativamente para esta finalidade, e mesmo sem ter clara consciência de como deverão fazer para unir instrução à educação, e mesmo em face da oposição do Estado, quase que unânime contra a desescolarização de seus filhos, eles estão dispostos a praticar uma forma de desobediência civil em favor da vida de seus filhos, como entendem que ela deve ser vivida.

5.^a Razão – Exercício de um Dever-Direito fundamental

O Movimento Social Homeschooling é um Movimento que, além de querer preservar a integridade física, mental e espiritual de seus filhos, entende que é dever dos pais, além de um direito³²⁰, preservar os direitos fundamentais de seus filhos, os quais reconhecem que vêm sendo desrespeitados sistematicamente pelas escolas e pelos sistemas escolares. Este direito é um direito humano fundamental, como argumentam os líderes mundiais do Movimento EFAD, e todos os pais esclarecidos no campo da doutrina jurídica.

Em uma audiência pública realizada em 07/11/2012 em auditório na Câmara dos Deputados Federal, eu afirmei, como parte do auditório, que os pais praticantes de Educação Domiciliar estavam defendendo os direitos das crianças e adolescentes, mais especificamente os direitos de seus filhos, e que isto era um dever deles. Baseei-me em

³²⁰ Segundo a doutrina administrativista um *dever-direito* consiste na associação da prerrogativa de ter o direito com a obrigação e a necessidade de exercê-lo.

fala anterior do palestrante que discorreu sobre a constitucionalidade da educação domiciliar no Brasil, e aprofundei a fala no sentido dos direitos da criança e do adolescente.

A reação dos pais e filhos presentes – o auditório estava lotado de pais que vieram de vários locais do Brasil, todos vestidos com camiseta inscrita com motivo favorável à liberdade da prática da Educação Domiciliar – foi de aplauso efusivo e, pelo que me recordo sobre aquela tarde, não havia ainda acontecido esta manifestação do auditório que, de maneira geral, mostrava-se bastante quieto e atento. Depois uma mãe me disse, particularmente, que eu consegui captar o que eles gostariam de dizer.

Minha fala pública não havia sido à toa. Mesmo na minha pesquisa preliminar, por ocasião do exame de qualificação eu já conseguira captar este espírito dos pais EFAD, e a resposta do público confirmou isto.

Provavelmente o documento mais significativo que chegou às minhas mãos comprovando esta tendência foi o de uma família do Rio de Janeiro, com seis filhos, que, de forma totalmente original, comunicou ao Ministério Público que havia decidido retirar seus filhos da escola e educá-los em casa. Transcrevi integralmente o texto, apenas omitindo as identidades, porque não obtive autorização das partes para fazê-lo:

“AO MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Excelentíssimo Promotor de Justiça,

Eu, **xxxxxx**, CPF **xxxxxx**, juntamente com minha esposa **xxxxxx** CPF **xxxxxx** vimos perante V. Exa comunicar que estamos instruindo nossos filhos abaixo relacionados, fora do sistema escolar.

[...]

Fundamentados no art. 129.2 da Constituição Federal que dispõe sobre as funções institucionais do Ministério Público, vimos respeitosamente solicitar proteção desta instituição, a fim de garantir que nos seja assegurado, cumprirmos sem a interferência estatal, o dever de instruir nossos filhos conforme nossas convicções pedagógicas, políticas, morais, religiosas e ao mesmo tempo, garantir-lhes o exercício do direito fundamental de serem tratados com respeito e dignidade e acima de tudo, o direito inalienável de aprenderem **EM LIBERDADE**.

Entendemos que nossos filhos não podem ser privados de liberdade, sob o pretexto de que serão submetidos ao ensino. Deixá-los confinados em uma sala de aula, expostos à hostilidade característica daquele ambiente, acaba por culminar no crime tipificado no artigo 136 do CP,

Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fins de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-as de (...) **CUIDADOS INDISPENSÁVEIS**.

Grifamos a expressão “cuidados indispensáveis” por ser esse um dos fortes motivos pelos quais não podemos de maneira nenhuma submeter nossos filhos às pressões do ambiente escolar. O Estado não nos oferece nenhuma

garantia de que sairão ilesos ao final do período de 13 anos que compõe a chamada “educação básica”.

Como detentores da guarda de nossos filhos, somos responsáveis pela assistência MATERIAL, MORAL E INTELECTUAL conforme estabelece o artigo 33 que também regulamenta em seu parágrafo primeiro a “POSSE DE FATO”.

É lamentável que o STJ tenha negado um mandado de segurança impetrado por uma família de Anápolis, GO em 2000, a fim de assegurar o direito de seus filhos de serem educados em casa, afirmando o que reproduzimos abaixo:

Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos consoante a Constituição e as Leis do país, asseguradoras do direito do menor à escola... (STJ voto do relator) (grifamos)

Se a guarda dá o direito ao seu detentor de opor-se à terceiros, inclusive aos pais, podemos por analogia, concluir que os pais possuem o DIREITO NATURAL de, consciente e responsabilmente, opor-se a terceiros inclusive AO ESTADO quando há perigo iminente de violação de direitos fundamentais seus, e de sua prole.

A exposição diária ao bullying, drogas, violência, doutrinação ideológica, representa tal risco para as crianças que estaríamos incorrendo em crime contra a assistência familiar previstos no Código Penal, quais sejam: deixar filho em perigo moral e material (art 245) e convivendo com pessoa viciosa e de má vida (art 247), caso os mantivéssemos na condição de usuários do falido sistema escolar brasileiro. Além de ensejar a justa causa, elemento normativo do tipo penal descrito no artigo 246 desta mesma lei.

Entendemos que a proteção integral sobre o qual dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente, explicitado no seu artigo primeiro, fundamento deste diploma legal, significa colocá-los à salvo de TODA a forma de negligência, crueldade e opressão (art. 5º ECA) Tal garantia de proteção, a par de todos os esforços governamentais, é inexistente, visto que o Estado tem falhado terrivelmente em garantir, principalmente aos 53 milhões de crianças da rede pública, uma educação de qualidade.

Art 1º Esta lei dispõe sobre a proteção **INTEGRAL** da criança e do adolescente (grifamos)

Destacamos ainda a incompetência do sistema público de ensino em prover com eficácia a educação conforme preceito constitucional de garantia de qualidade. (art 206 VII).

Denunciamos por meio deste documento a intervenção desproporcional do Estado ocorrido quando fomos abordados pelo conselho tutelar com o fim de nos obrigar a matricular nossos filhos na escola. Cumpre-nos salientar que eles já estavam alfabetizados quando sofremos tal intervenção. No entanto, após seis anos de frequência escolar, só nos resta imensa frustração, por termos desperdiçado o precioso tempo dos nossos filhos. Percebemos claramente o prejuízo sofrido por nossas crianças uma vez que o conteúdo que aprenderam foi fruto de intenso trabalho desenvolvido por nós e não da escola. Ao mesmo tempo, aprenderam assuntos completamente indesejáveis.

O índice do IDEB de 2010 das escolas onde estudaram, a saber, Escola Municipal Thomé de Souza e Escola Municipal Sampaio Correa, foi de 3,4 e 4,9 respectivamente, o que reflete a condição da grande maioria das escolas públicas do país, que estão “no vermelho” desde que o MEC foi fundado em 1932.

ESTAMOS REPROVANDO A ESCOLA, ANTES QUE NOSSOS FILHOS SEJAM REPROVADOS PELA VIDA.

Informamos que a decisão de instruí-los em liberdade, fora dos bancos escolares, foi fruto de cuidadoso planejamento e pesquisa. Estamos cientes da existência de norma expressa do Estatuto da Criança e do Adolescente notadamente o artigo 55 que dispõe sobre a obrigatoriedade da matrícula na rede pública ou particular de ensino.

No entanto, entendemos, *data vênia*, que esta obrigatoriedade é inconstitucional por ferir direitos fundamentais, quando dirigida indiscriminadamente a todos os pais, impondo os meios em detrimento dos fins. De igual modo, colide com princípios insculpidos neste mesmo estatuto, além de contradizer normativas internacionais. Em outras palavras, não é possível, face à realidade do sistema de ensino atual, obedecer a esta norma sem ferir frontalmente outros princípios basilares do nosso ordenamento jurídico.

“Violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma qualquer.” Bandeira de Mello

A matrícula compulsória torna-se inócua, quando aplicada aos pais que cumprem naturalmente seu papel, nutrindo, protegendo, cuidando, educando e acima de tudo, amando seus filhos, mesmo antes do nascimento. A esses, torna-se, portanto, desnecessária a imposição de educar, bem como a imposição quanto ao provimento das demais necessidades básicas, cuja omissão, configura os delitos previstos no código penal sob o título “crimes contra a assistência familiar”.

Não é demais frisar que a probabilidade de que um aluno tenha obtido instrução primária depois de freqüentar a escola por 13 anos é de apenas vinte e cinco por cento, conforme dados oficiais do INEP. Com uma probabilidade tão baixa, não seria exagero chamar essa tentativa de “roleta russa” caso não haja a direta intervenção da família.

A FREQUENCIA À ESCOLA NÃO GARANTE O DIREITO À EDUCAÇÃO.

Pelo contrário, a imposição, pode privar a criança e o adolescente de explorar em liberdade seu potencial, muitas vezes tolhido pelas limitações inerentes ao ambiente escolar.

O direito à escola, não pode ser de maneira nenhuma, confundido com a imposição de frequência escolar. Não podemos permitir que nossos filhos sejam privados de sua liberdade, nem mesmo sob pretexto de serem submetidos ao ensino. Confinar crianças em uma sala de aula contra a sua vontade, não lhes garante o direito de aprender, nem mesmo de se tornarem seres humanos socializados, que seria em tese, o que justificaria tal intervenção dos poderes públicos na vida privada do cidadão.

Podemos afirmar com base em vários trabalhos científicos, que uma criança submetida à pressão, perde completamente o interesse pela aprendizagem, ficando refém de um sistema que acaba por tolher sua capacidade criativa, característica nata da criança. Além de expô-las ao perigo de serem

marcados de forma indelével em sua mente em desenvolvimento. A renomada psicóloga Judith Rich Harris, autora do livro “Diga-me com quem tu andas” afirma que a influência dos colegas são maiores do que a influência dos pais.

Se um dia nossos filhos chegassem em casa tatuados, seria impossível, por mais que tentássemos apagar as marcas dessa agressão. Pior que isso, é conviver com o risco de estarem sendo “tatuados” em suas mentes, com imagens que jamais poderão ser apagadas. Nós adultos convivemos com traumas adquiridos na infância os quais muitas vezes poderiam ter sido evitados.

[...] Amor e afeto não é um produto que se acha à venda. Não se pode pagar um profissional para amar. Não esperamos que nossos filhos sejam amados por seus professores. Mesmo porque esse substantivo abstrato tem significações diversas entre os seres humanos.

Frequentemente a mídia denuncia casos de *amor* entre professores e alunos. Um caso recente foi de professora que foi flagrada em um motel com sua aluna de 13 anos. Interrogada, a menina disse que estava apaixonada e que esperaria sua professora sair da cadeia para que as duas pudessem ficar juntas. Infelizmente mais um caso de uma *tatuagem* na mente de uma criança, cujos efeitos nefastos já se podem notar pela afirmação da menina, que ainda deveria estar brincando de boneca. Essa situação se agrava com a exposição diária ao tema transversal que os pedagogos e sexólogos chamam de *tolerância à diversidade* ministrando um remédio pior do que a doença.

A decisão de assumir a educação integral traz um alto custo. É preciso uma enorme abnegação, dedicação, determinação. Embora a escola apresenta-se como uma alternativa confortável para aqueles pais que preferem dedicar seu tempo a atividades profissionais fora do lar. No nosso caso, tomamos decisões que nos possibilitam priorizar a educação de nossos filhos.

Somos conhecedores do esforço que o Estado emprega ao tentar garantir o acesso das crianças à educação. No entanto sabemos também que os órgãos responsáveis pela efetivação destes direitos tem falhado drasticamente, colocando o Brasil entre os piores do mundo no quesito qualidade de ensino. Nosso dever de educar vai muito além de uma mera frequência a uma instituição de ensino, bem como não se limita à faixa etária obrigatória ditada pelo art. 208. da CF. Instruímos nossos filhos quando nascem e não interrompemos aos dezessete anos.

Enfatizamos também que esse procedimento calca-se no exercício regular do direito de instruí-los conforme nossas convicções pedagógicas, filosóficas, políticas e religiosas. Bem como no exercício pleno do nosso dever constitucional de assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, a alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária como preceitua o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Reiteramos que cabe prioritariamente a nós, como detentores da sua guarda conforme caput do art. 33 e seu parágrafo primeiro, a responsabilidade pela assistência moral, material e educacional podendo opor-se a terceiros.

Para tal recorreremos ao auxílio desta douta instituição pública como cidadãos brasileiros cômicos de nossa responsabilidade.

A OBRIGATORIEDADE FAZ DA ESCOLA UM PRISÃO

Assim diz o artigo 9º Convenção sobre o Direito das Crianças:

“Os estados partes deverão zelar para que a criança não seja **separada dos pais contra a vontade dos mesmos...**”

E ainda

Art 37. b) nenhuma criança seja **privada de sua liberdade** de forma ilegal ou arbitrária.

Na grande maioria dos países democráticos, especialmente nos Estados Unidos onde os pais exercitam sua liberdade de escolha, aproximadamente 97% das crianças frequentam regularmente a escola. Estes, no entanto, não podem ser reputados por prisioneiros porque estão lá voluntariamente ou por decisão dos seus pais. Enquanto isso milhares de famílias no Brasil, anseiam para que seus filhos ao final, ao menos possam ser considerados *alguém na vida*. O exercício da liberdade e pluralidade são características peculiares de uma autêntica democracia.

Se o Estado se mostra incapaz de garantir que sejam cumpridos TODOS os preceitos que fundamentam este Estatuto, torna-se abuso de poder, a imposição de meios cujos resultados podem ser nefastos para nossos filhos em sua característica peculiar de pessoas em desenvolvimento. Não podemos contar que a vida nos dará uma segunda chance, por isso compete a nós fazermos as melhores escolhas.

Face ao exposto, impõe-se como condição *sine qua non*, para que nossos filhos sejam matriculados, que nos seja oferecida gratuitamente, o estabelecimento que cumpra com os preceitos ditados pelo ECA e com a garantia de qualidade preconizada pelo inciso VII do art. 206 da Constituição Federal.

Rio de Janeiro, 22 de junho de 2011.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Também achamos oportuno reproduzir aqui, trecho de artigo do ilustre jurista Prof. Damásio Evangelista de Jesus (2010):

A obrigação de educação pode ser cumprida de dois modos: matriculando o filho em escola, isto é, garantindo-lhe o ensino formal (intelectual, acadêmico) ou ministrando-a no lar (instrução informal). Entende-se como tal aquela fornecida fora dos quadros do ensino escolar, ministrada por um sistema sequencial e progressivo, com duração variável, permitindo o pleno desenvolvimento da pessoa. Se a CF impõe aos pais o dever de educação e, se ela pode ser escolar e domiciliar, admitindo as duas, esta última não pode ser considerada ilegal. O art. 246 do CP, portanto, não tipifica o fato do pai que deixa de matricular o filho na escola, mas sim o que não lhe providencia o devido ensino, seja formal ou domiciliar. Por isso, este não pode ser considerado delito de abandono intelectual. Falta-lhe tipicidade, sem necessidade de socorrer-se da eventual análise elementar *sem justa causa* elemento normativo do tipo.³²¹

³²¹ JESUS, Damásio E. Educação domiciliar constitui crime? Jornal Cartas Forenses, 2010. Disponível em <http://www.cartaforense.com.br/Materia.aspx?id=5439>, Consultado em 05.09/2014.

Os pais que escreveram o documento acima endereçado ao Ministério Público, evidentemente dominam o conhecimento e a linguagem jurídica, sendo provavelmente operadores do Direito. Não deve passar despercebido, ainda neste mesmo sentido, que alguns dos protagonistas do Movimento EFAD são operadores do Direito, como o Dr. Alexandre Magno - Procurador do Banco Central - e o genitor da família Vilhena Coelho, de Anápolis - Procurador da República -, tendo sido esta, pelo que sabemos, a primeira família brasileira a ingressar judicialmente pleiteando o direito de educar seus filhos em casa, ação judicial que originou a primeira manifestação do Superior Tribunal de Justiça sobre a matéria (BARBOSA, 2013, p.31,32).³²²

Outros pais não compreendem muito claramente o sistema jurídico, ou não conhecem a doutrina jurídica, o que não os impede de argumentarem veementemente pelo direito humano de educarem seus filhos fora do sistema escolar. Travei um diálogo com Cleber Nunes, o pai que surge no cenário como uma das principais referências iniciais no Brasil sobre a prática da Educação Familiar Desescolarizada, e também citado por Barbosa (2013). Neste diálogo, por e-mail, tivemos uma discussão acirrada por meio da qual procurei demonstrar que o Sistema Judiciário é soberano quando se trata de reconhecer a existência ou não de direitos humanos ainda não recepcionados como tais pelo ordenamento jurídico brasileiro, nos termos da Constituição Federal.

A dificuldade de me fazer entender, reputo que foi o resultado do convencimento profundo deste pai de que educar os filhos em casa é uma tarefa assegurada por um direito humano fundamental, direito que acredita que o Estado brasileiro negou a ele, condenando-o criminalmente, aplicando-lhe multa e ordenando que ele e sua esposa que matriculassem seus filhos na escola em decisão transitada em julgado, o que eles não fizeram, preferindo permanecer em situação que qualifiquei, em nossa conversa, como desobediência civil. A convicção é semelhante dos demais pais que, conforme já demonstrei, fazem parte do Movimento Social Mundial pela Desescolarização e dos

³²² Conforme palavras de Barbosa: “Segundo relato do pai, o filho mais velho chegou a frequentar a escola na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, quando os pais perceberam que havia uma grande perda de tempo em toda a rotina que envolvia a ida à escola (entre acordar, se uniformizar, se deslocar) e que se tornava penosa para a criança, especialmente a de pouca idade. O pai entrevistado ressaltou que a decisão da família por essa modalidade de ensino foi absolutamente laica e baseada em razões positivas: a preocupação dos pais para que os filhos se tornassem —cidadãos de bem— realizados na área pessoal e profissional, sendo éticos em todos os âmbitos da vida. Ele também teceu críticas à instituição escolar, por apresentar, em sua visão, um formato não encontrado em nenhum outro local: salas de aula como um lugar artificial, que segrega crianças da mesma faixa etária e de mesmo poder socioeconômico. De acordo com esse pai, a estrutura escolar é propícia para doutrinar as crianças, como almeja o Estado, o qual não transfere a tarefa de educação para a família por temer a desformatação desse modelo, o que possivelmente resultaria na formação de pessoas críticas e questionadoras.

demais líderes da ANED no Brasil.

Considerações Parciais

Educação Familiar Desescolarizada foi desenvolvendo lentamente, ao longo dos últimos quarenta anos, características de um movimento social de proporções mundiais que não pode mais ser ignorado ou reprimido pelos governos do mundo inteiro. As características evidenciadas nesta pesquisa claramente demonstram os esforços de milhares de pais do mundo inteiro no sentido de promover um estilo de vida no qual a educação de seus filhos volte a ocupar, no contexto global da vida familiar, uma função não opositora da vida familiar e dos valores e da cultura valorizadas intra familiarmente. Ao mesmo tempo, como reflexo das experiências e observações próprias das famílias que foram formando razões próprias para não escolarizar seus filhos, Educação Familiar Desescolarizada é um movimento que aponta para a maturidade democrática da sociedade brasileira – ou de parte dela – que já não mais precisa da tutela do Estado e de seus agentes para que o direito-dever dos pais em relação aos seus filhos sejam plenamente cumpridos. Como corolário desses fatores, as ações e iniciativas das famílias adeptas do EFAD demonstram que não obstante os avanços quantitativos conseguidos pelo Estado e pela sociedade na área da Educação, que se expressam na universalização da matrícula, no acesso à escola, no financiamento público e no constante aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação, a qualidade do ensino oferecida pelos sistemas de ensino, seja ele público ou privado, não atende às suas expectativas e necessidades.

Passados apenas 26 anos de experiência democrática contínua em um país historicamente marcado por diferentes estratégias de dominação e de submissão, tais como a colonização, a escravidão, o coronelismo, assistencialismo e ditaduras civis e militares, é razoável conceber que o atual estágio de desenvolvimento democrático e a elevação da consciência de direitos faça emergir movimentos que reivindicam pela ampliação das liberdades como expressão do próprio estágio de desenvolvimento do país, tal qual sustenta Amartya Sen (2000).

É plausível argumentar também que a universalização da instrução escolar como direito fundamental da pessoa humana, como queria T. H. Marshall (1967), tenha alcançado os limites do seu potencial civilizatório, no sentido do que apontam as críticas radicais de Nietzsche e dos teóricos reprodutivistas Louis Althusser (1918-1990), Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean-Claude Passeron (1970), Christian Baudelot

e Roger Establet e que tenha chegado o momento de considerar a expansão das liberdades como colorário desejável ao próprio desenvolvimento.

A expansão da liberdade é o fim prioritário e, simultaneamente, o meio principal do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na remoção de vários tipos de restrições que deixam às pessoas pouca escolha e pouca oportunidade para exercerem sua ação racional. Certas liberdades tem um papel instrumental na promoção de liberdades de outras espécies. As liberdades econômica e política reforçam-se uma à outra. Oportunidades sociais de Educação e Saúde complementam as oportunidades individuais de participação econômica e política e estimulam as nossas iniciativas no sentido de superar privações.

Concordo com Kunzman e Gaither (2013) quando ressaltam que a política governamental sobre *homeschooling* deve ser informada por uma pesquisa cuidadosa e bem fundamentada, e que ainda há necessidade de pesquisas que possam avaliar o desenvolvimento da EFAD no Brasil e no mundo e oferecer alternativas para sua realização. Diálogo público e tomada de decisão política sobre a educação escolar em casa não devem ser guiados por qualquer espécie de pesquisa contaminada por um caráter de defesa aprioristicamente, tendendo *para os extremos de gênios autodidatas ou crianças trancadas em jaulas*.

No Brasil, há o fundado **receio de** que em função da forte reação do Estado brasileiro contra o Movimento e as famílias EFAD, a discussão resume-se à discussão jurídica, tal como tem se operado no mundo, deixando-se de perceber que o novo modelo pode significar uma resposta muito significativa para o clamor social por paz e justiça social, ordem, autoridade e amor.

Nas próximas duas partes demonstrarei o porquê entendo que o Movimento pela Educação Familiar Desescolarizado se robustece no Brasil e no mundo. Primeiramente, apresentarei o processo histórico de construção do homem civilizado, em meio ao qual a educação escolar passou a ocupar um papel fundamental e inexorável, assim amparada pelo Direito. Em seguida, descreverei o processo inverso, ocorrido no contexto das guerras do século XX e das disputas ideológicas de proporções mundiais operadas no bojo da disputa ideológica e política que ficou conhecida na história como Guerra Fria.

Finalmente, na última Parte, farei uma abordagem sobre os marcos legais e jurídicos que acredito que podem orientar o desenvolvimento da Educação Familiar Desescolarizada no Brasil.

PARTE II– A CONSTRUÇÃO DO HOMEM CIVILIZADO

Aspectos introdutórios

O que é Educação? É o mesmo que Escolarização? Sem que seja necessário aprofundar o conceito sob o olhar da Pedagogia, a resposta é não. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor (Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996), desfaz o equívoco. Logo no seu primeiro artigo diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Educação, então, não é um *lugar*, mas *processos*, assim como, em linguagem judiciária, o processo judicial não são os *Autos* do processo, ou o *procedimento* aplicável, mas *o processo*, propriamente dito, ou seja, o litígio que se estabelece entre as partes na qual o Estado-Juiz ocupa seu lugar. Assim como tal litígio é um fato real da vida de uma ou mais pessoas que procuram ou são trazidos perante o Estado-Juiz para publicizar os fatos e apaziguar-se o conflito, os processos educacionais transcendem os lugares onde eles se dão, pois se referem a relações e instituições reais onde eles se operam, intencionalmente ou não.

Processos educacionais possuem que natureza? Predominantemente litigiosos, como no caso do processo judicial? Não. Trata-se de processos *formativos*. Quais são estes processos formativos? E destina-se a *formar* o que ou *quem*? *Para que e por que motivos* é necessário formar? Todas estas perguntas são respondidas pela Lei citada, mas apenas parcialmente, pois a Lei destina-se a regular um processo de Educação que se dá em um único lugar: a *Escola*.

Primeiro. Educação abrange processos formativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, o *ser humano*. Não se destina a formar cavalos, vacas, coelhos ou pássaros. Estes serão adestrados e não educados. Também, Educação não se destina a formar objetos, como uma mesa, uma cadeira, ou uma casa. Educação visa a formar pessoas. Acredito ser desnecessário fundamentar mais este ponto.

Em segundo lugar, qual a finalidade do processo formativo? O que se quer realizar colocando todas as crianças dentro das escolas e obrigando-as a lá permanecer ?

É do que se preocupa o legislador em fazer, logo em seguida, no artigo 2.º da Lei:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com fundamento neste artigo é possível afirmar que a finalidade dos processos formativos que visam a formar o ser humano são três:

- (i) O pleno desenvolvimento do educando;
- (ii) O preparo deste educando para o exercício da cidadania;
- (iii) A qualificação para o trabalho (qualificação do educando).

Tendo encontrado o que é Educação, e *a quem* e *a que* visam os processos formativos de natureza educacional nos termos da lei brasileira, falta ainda entender o *porquê* entende-se que fazer isso é necessário. Porque precisamos formar crianças e adolescentes? Porque não podemos simplesmente deixá-los se desenvolverem livremente, adquirindo os conhecimentos e o aprendizado instintivamente, como parece que ocorre com os animais? Porque as sociedades humanas, seja a sociedade política, ou a sociedade privada, *deveriam* nutrir a pretensão de formar pessoas? A resposta está no mesmo artigo acima citado.

A educação é fruto de inspiração: “*A educação, [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*” É o que está escrito. Os processos formativos das pessoas humanas, dentre as quais, obviamente, se destacam as *pessoas em desenvolvimento*, assim reconhecidas as crianças e os adolescentes nos termos da doutrina que embasa a lei vigente no Brasil, baseiam-se em **ideais**. Tais ideais são dois, segundo o texto legal: os princípios de liberdade e de solidariedade humana. Em outras palavras, quer-se que, por meio do desenvolvimento dos processos educacionais que envolvem pessoas humanas determinados valores se consolidem no ser integral do educando. Estes valores são dois: liberdade e solidariedade entre os homens.

Voltemos um pouco, pois resta uma pergunta lógica que precisamos fazer, sob pena de perdermos o fio da meada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não deixa nenhuma dúvida quanto aos seus objetivos: regular *todos* os processos formativos da pessoa humana. Ela, então, deveria regular os processos formativos que se dão na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, conforme explicita o texto da própria lei.

Não é o que acontece. Seria muita pretensão que a lei, e mais ainda, uma única lei, quisesse regular de forma total e totalizadora, todos os processos formativos que se operam na vida e na convivência humana.

Logo no § 1.º do artigo supra citado, para não deixar dúvida sobre que tipo de educação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se destina a regular, está prescrito, de forma clara e objetiva: “**Esta Lei disciplina a educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” E como modo de reforçar este entendimento, o parágrafo seguinte afirma: “**A educação escolar** deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (o grifo é meu).

Do exame dos dispositivos acima, é possível refletir e concluir, ainda tentando perseguir o sentido de *Educação* tal como percebido na Lei principal que concebe e regula a Educação no Brasil, de modo a diferenciá-lo de *Ensino*, o seguinte:

1. Educação é fenômeno complexo que abrange diversos processos formativos da pessoa humana, dentre eles os processos formativos que se dão na escola;
2. Há processos educacionais que se dão fora da escola. Além das instituições de ensino e pesquisa – dentre as quais se insere a escola, obviamente – na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais também existem processos formativos reconhecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Educar*, portanto, é gênero, *ensinar* é espécie;
3. O que se tem por objetivos dos processos educacionais são três: o pleno desenvolvimento do educando; o preparo deste educando para o exercício da cidadania; a qualificação do educando para o trabalho.
4. Os motivos pelos quais se deseja educar pessoas são os princípios de liberdade e os ideais de promoção de vínculos de solidariedade entre os homens.

Apesar do que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigor, conforme exposto, o senso comum sobre o sentido de Educação, não apenas da população em geral, mas também, de modo maciço, das instituições de pesquisa e de ensino superior no Brasil e no mundo, assim como dos órgãos de governo interno e organismos internacionais, parece estar completamente associado ao sentido de escolarização e ao ensino. Há uma lógica embutida neste fenômeno que pode ser representada por meio de

um silogismo simples:

1.^a Premissa: Toda a educação é ensino;

2.^a Premissa: Todo o ensino se dá na escola;

Conclusão: Educação se dá apenas na escola.

Outro silogismo que decorre da conclusão do primeiro silogismo, e que se apresenta, para mim, completamente ilógico, (porque da relação entre a primeira e a segunda premissa não decorre, logicamente, a conclusão), mas que permeia a sociedade mundial em torno do valor *Educação Escolar*, está associado ao sentido de *Educação Universal Obrigatória*. Não é compreensível, sem um esforço intelectual que empreenderemos ao longo da primeira parte, como um **direito** fundamental da criança e do adolescente, o direito à educação, foi convertido em **dever** à escolarização, assim introjetado e aceito por quase todos. Este silogismo ilógico pode ser representado da seguinte forma:

1.^a Premissa: A Educação (compreendida como escolarização) é o meio mais elevado e eficaz para aquisição de valor social em uma sociedade democrática;

2.^a Premissa: Toda criança/adolescente tem *direito* à Educação (esta entendida como Escola);

Conclusão: Toda a criança/adolescente tem o *dever* de cursar a Escola.

Apesar da lógica, por meio do qual demonstramos, apenas preliminarmente, que para a Lei especial da Educação Nacional – e sabemos que não apenas para ela, mas também para a teoria e doutrina no campo da pedagogia – Educação não é sinônimo de Ensino, pois constitui-se como um processo mais abrangente do que este, a Lei de Diretrizes e Bases da *Educação* Nacional passou a ser vista exclusivamente como uma espécie de Lei de Diretrizes e Bases da *Escolarização* Nacional, relegando os outros processos de Educação a, pelo menos, um vazio, e regulando todas as demais formas de Educação à partir do critério básico fundado nos modos de pensar e fazer escola. Esse modo de pensar resulta, pelo menos:

- Na limitação e na redução do conceito de Educação a Ensino;
- Reconhecimento apenas nos educadores profissionais vinculados a instituições escolares ou de ensino a capacidade de formar pessoas com vistas ao seu pleno desenvolvimento, para o trabalho, e para o exercício

da cidadania;

- Deposita apenas na escola o trabalho e a obrigação do fomento e o desenvolvimento no espírito do educando dos princípios de liberdade, e dos ideais sociais de solidariedade;
- Atribui exclusivamente à escola a responsabilidade de cumprir a obrigação estatal de oferta de nove anos de escolarização básica a todos os brasileiros.

Sob esta ótica, há uma confusão conceitual entre Educação e Ensino e surpreendente ausência de regulamentação quanto às outras Educações (GADOTTI, 2012), do que decorre a jurisprudência predominante de fortes resistências quanto ao papel educativo exercido por outras instituições que não a escola. Os motivos pelos quais se deu isto são históricos, políticos, ideológicos, filosóficos, sociais e jurídicos, e compreendê-los requer uma capacidade complexa de pensar e um amplo esforço de pesquisa, ao qual me debruçarei a partir daqui. A complexidade existe no escopo das finalidades dos processos educacionais, dos ideais formativos da pessoa humana por meio desses processos e da própria realidade social, econômica, jurídica e política que resultou na escola, no ensino, e na educação que temos, no Brasil e no mundo.

É possível dizer a mesma coisa de outra forma. Deveria causar perplexidade a todos que um bem jurídico que é, nos discursos de todos, apresentado como um *direito* da criança e do adolescente, e um *dever* do Estado e da família, tal como definido na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber, o bem *Educação*, seja transmutado, quase que como por um salto, como um *dever da criança e do adolescente à escolarização*, a ponto dos pais ou responsáveis juridicamente pelos seus filhos, serem obrigados a matriculá-los e fazê-los frequentar a escola, dentro de certos padrões de frequência que são estabelecidos nas normas educacionais, e não existir, em momento algum ao longo do processo de escolarização fundamental, qualquer forma de aferição da vontade da criança ou do adolescente ou de seus pais.

Essa perplexidade deveria ser ainda maior porque a escolarização é exigida da família independentemente de que desta obrigatoriedade se leve em conta a qualidade da oferta escolar ou qualquer outro fator endógeno ou exógeno ao funcionamento da escola. De modo geral, não parece existir entre os atores que pensam ou operam no âmbito da escolarização pública ou privada, nacional ou internacionalmente, nenhum questionamento sobre este fato cultural.

Apenas para citar um exemplo, o Diretor Regional do UNICEF para a América Latina e o Caribe, Bernt Aasen, comentando pesquisa apresentada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - que alardeia que 6,5 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de cursar a pré-escola e a educação básica, não estão matriculadas e não frequentam a escola – afirmou: “*A educação é a chave para enfrentar as desigualdades profundas em nossa região e, portanto, temos que trabalhar em todos os setores para que todos os meninos, meninas e adolescentes possam completar a sua escolaridade*” (2012).³²³

Note que, claramente, na declaração *Educação* é vista como sinônimo de *Escolarização*. E, ainda mais, completar a escolaridade, no dizer da autoridade, muito provavelmente significa conferir e exibir certificados de escolarização a estas seis milhões e meio de crianças. Segundo seu entendimento, quando isso vir a acontecer, *as desigualdades profundas* típicas da América Latina às quais ele se refere terão sido vencidas, ou, pelo menos, minimizadas ao máximo.

No âmbito deste doutoramento emerge como imperativa a realização de uma pesquisa genealógica aplicada segundo uma metodologia do tipo Foucautiano, com vistas a identificar as práticas e modos de pensar que levaram a este quadro. Por meio dele será possível compreender:

- (i) O modo pelo qual Educação passou a ser compreendida como escolarização;
- (ii) Como a matrícula e frequência à escola tornaram-se deveres dos pais e da criança e do adolescente em idade escolar, a ponto de os pais que pretendam ensinar seus filhos de modo desescolarizado, segundo seus próprios valores e crenças, e valendo-se de seus próprios meios com vistas a assegurar objetivos educacionais que eles entendem como qualificados, sejam tidos como fora da lei; e
- (iii) Os motivos pelos quais se formou e vem se desenvolvendo o *Movimento Social pela Desescolarização* no mundo e, mais particularmente, no Brasil.

³²³ ONU. ONU revela que 22 milhões de crianças na América Latina correm risco de abandonar estudos, 2012. Disponível em <<http://www.onu.org.br/onu-revela-que-22-milhoes-de-criancas-na-america-latina-correm-risco-de-abandonar-estudos>>. Consultado em 05.09.2014.

Como disse ao longo desta investigação inicial procuraremos encontrar os motivos, justificativas, críticas e métodos para o fenômeno mundial da *Educação Familiar Desescolarizada*, de modo a pavimentar o objetivo central desta tese: compreender a relevância deste modo de educar crianças e adolescentes, fixando limites jurídicos e vislumbrando possibilidades para a sua prática no Brasil.

Assim, nessa parte, procuraremos demonstrar como se formaram as premissas que resultaram nas conclusões lógicas ou ilógicas, acima indicadas, da seguinte forma:

- Porque se passou a compreender que toda Educação é sinônimo de Ensino, e que todo ensino se deve dar na escola?
- Qual o processo pelo qual se introjetou entre quase todos que a Escolarização é o meio mais elevado e eficaz para a aquisição de valor social em uma sociedade democrática?
- Porque se valoriza que toda criança/adolescente tenha direito à Educação (esta entendida como Escolarização), a tal ponto que quase todos os discursos pelo desenvolvimento da nação e do indivíduo necessariamente invocam a Educação Escolar?
- Finalmente, como corolário de todos os pontos antecedentes, procuraremos entender porque a escola passou a ser tida como obrigatória, para as crianças e para seus pais, e não apenas para o Estado, a ponto de caracterizar um crime caso elas não sejam matriculadas e a frequentem regularmente.

Tendo alcançado êxito neste objetivo, teremos iniciado a aprofundar o olhar às raízes e os motivos sobre os quais entendemos que se funda o movimento de resistência à cultura dominante da escolarização, o Movimento Mundial Social pela Educação Familiar Desescolarizada, tarefa que apenas concluiremos na Parte III.

CAPÍTULO 4 - Educação e o Direito Humano à Educação Universal na história do pensamento civilizatório

Nesse capítulo, de caráter histórico-analítico, dou início à tarefa de compreender dois objetos centrais de investigação: Educação e o Direito Humano à Educação. Partindo de uma premissa finalística da história da civilização, começo a investigar como se desenvolveu ao longo dessa história o assunto, tendo como referências pensadores do quilate de Foucault, Coulanges, Huxley, Marshal e, mais recentemente, Norberto Bobbio, além de olhar para autores clássicos no campo da Educação, como Comenius e Rousseau, e outros autores modernos que analisam tais obras.

As instituições políticas e sociais como nós as conhecemos hoje não eram assim. As instituições políticas e de Estado republicanas, e seu aparato administrativo – ainda típicas do mundo ocidental – são significativamente diferentes do que eram no mundo antigo. E a sociedade civil em suas formas associativas de tantos tipos que operam nos mais diversos campos de interesse humano, inclusive na Educação, também são diferentes do que eram nos séculos e milênios que antecederam a atual. Mesmo a família sofreu mudanças radicais, ao ponto de alguns apregoarem que ela está próxima do seu fim.

Dito desta forma pode parecer óbvio, mas quando se trata de investigar os produtos da cultura humana que se produzem no seio destas instituições, por elas, por causa delas e para elas, existe a forte tendência de olhá-las de forma imutável na história. O método genealógico de Michel Foucault será útil para fazer este aprofundamento teórico.³²⁴

A relação de Foucault com a verdade se dá em termos *de qualificações* de verdade. Em seus escritos estão presentes a preocupação com a *vontade* de verdade, a *necessidade* de verdade, a *possibilidade* de verdade, os *efeitos* de verdade e o *poder* da verdade, mas não com a *verdade* em si. Até onde pode-se perceber, grande parte do seu trabalho de investigação empírica, investido de certa metodologia, volta-se para o estudo das *genealogias* das diversas verdades tidas como verdades universais e dos campos de conhecimento – e de ciência - que nasceram, se desenvolveram e se modificaram na história à partir destas verdades que se propuseram a si mesmas perante todos como universais.

³²⁴ O texto que segue consiste em uma parte do texto total produzido como trabalho final em disciplina cursada no ano de 2009, intitulada *Poder, Resistência e Disciplina*, ministrada pela Profª Drª Flávia Inês Schilling na Faculdade de Educação da USP.

A preocupação de Foucault, portanto, não consiste em delimitar *uma* ou mesmo *a* verdade, muito pelo contrário. O que pretende é desmascarar, despudorar, revelar, desmistificar a verdadeira face das verdades que, pretendendo apresentarem-se a si mesmas como *a* verdade perante as demais, que procuram fazer o mesmo, na verdade escondem suas próprias fragilidades teóricas e o verdadeiro fundamento e motivo de suas práticas sociais que decorrem da sua necessidade de poder.

O grande mérito deste pensador consiste na descoberta da necessidade de eleger *certas escolhas de método* para estabelecer de modo preciso as relações existentes, em termos de pesquisa, entre o sujeito e a verdade. Ter sucesso em seu intento de desconstrução das pseudoverdades, ou verdades particularizadas, requer um método próprio de investigação que seja imune aos discursos da verdade, e revestido de uma atitude crítica capaz de perceber as microvilosidades que constroem, em meio aos fatos históricos e às práticas históricas, as verdades e produzem seus efeitos. Nessa perspectiva, no ensaio *Ética, Sexualidade e Política* (2004), Foucault delinea quatro regras ou princípios metodológicos que deverão orientar o pesquisador:

1. Primeira regra de método: a escolha de uma atitude de ceticismo sistemático em relação a todos os universais antropológicos. Uma atitude metodológica de um ceticismo sistemático consiste em fundar uma dúvida onde ela não existe em razão dos discursos supostamente científicos que revestiram de *status* de verdade universal determinadas afirmações. Para o propósito desta pesquisa, a aplicação da regra consiste em questionar frontalmente dois dados de realidade que parece que tem se revestido, mais e mais, de um caráter científico, cegando-se quaisquer outros olhares: que a educação escolar universal é a melhor e mais eficaz; que a educação escolar universal deve ser obrigatória, por razões de cunho social e de direitos humanos.
2. Segunda regra de método: estudar as práticas concretas pelas quais os sujeitos são constituídos dentro de seus respectivos e determinados campos de conhecimento. Foucault alerta que o procedimento filosófico de procurar explicar a realidade por meio do estudo isolado do sujeito que constitui o saber, de forma desvinculada das práticas concretas nas quais este sujeito está inserido e que são próprias de cada espécie de campo do conhecimento, não pode ser utilizado pelo pesquisador. As práticas concretas contribuem para a constituição do próprio sujeito, e conhecê-las é essencial para compreender o porquê do sujeito pensar, agir ou falar desta ou daquela forma. Quanto a esta regra, sua aplicabilidade consiste em ajudar a

descobrir quais as práticas concretas que levaram o Direitos Humano à Educação, no contexto dos direitos humanos da criança e do adolescente, a serem compreendidos como necessariamente escolares e, obrigatoriamente, obrigatórios.

3. Terceira regra de método: fazer como campo de análise o que efetivamente se fazia com aqueles que eram classificados dentro de determinados universais antropológicos. A regra metodológica aqui é a seguinte: estudar o que se fazia, efetivamente, com determinados grupos de pessoas considerados anormais (classificados dentro de determinados universais antropológicos), ou seja, as instituições nas quais eles eram colocados e os tratamentos aos quais eram submetidos (os delinquentes e as prisões ou os loucos e os manicômios), numa perspectiva “do conjunto das maneiras de fazer” com algum grau de concordância científica (mais ou menos pensadas), força jurídica (mais ou menos regradadas) e sentido final de verdade (mais ou menos acabadas). Esse olhar permite perceber, ao mesmo tempo, segundo Foucault, duas coisas: primeiro, o que se constituía como o “real” para aqueles que procuravam entender os fenômenos estudados e exercer domínio sobre eles; segundo, a maneira pela qual se dava a constituição (e o reconhecimento social) dos próprios sujeitos capazes de conhecer, analisar e eventualmente modificar o real. Segundo esta regra de método, para o propósito desta pesquisa o *anormal*, se tido como referência o adultocentrismo e a perspectiva civilizatória comum e pacífica, é a criança e o adolescente como objeto necessário da educação escolar. Sendo assim, a tarefa da pesquisa consiste em investigar o que se fez ao longo da história com estes seres anormais, o que será feito apenas superficialmente, pois a tarefa extrapola, e muito, os limites desta tese de doutoramento.
4. Quarta regra de método: Trazer como campo de análise as relações de poder, este entendido como procedimentos e técnicas utilizados em diferentes contextos institucionais para atuar sobre o comportamento de indivíduos e grupos. Com este método Foucault quer demonstrar que o poder se dá no âmbito das relações humanas e institucionais de modo multifacetado, na medida em que os diversos contextos institucionais constroem para si seus próprios conjuntos de procedimentos e técnicas com vistas a governar os homens, fazendo agir, ou não agir, de tal ou qual forma dentro de um escopo estratégico de consolidação de poder no contexto e face às outras instituições. Segundo esta regra, o escopo desta parte da pesquisa é apenas um: a construção do arcabouço dos direitos humanos universais ao longo da história

da civilização ocidental como expressão de conjuntos e técnicas de controle e governo que passaram a existir no conjunto de relações de poder político e normas de regulação social, mais especificamente no que diz respeito ao direito à educação da criança e do adolescente.

Primórdios civilizatórios

[...] A comparação das crenças e das leis mostra que a família grega e romana foi constituída por uma religião primitiva, que igualmente estabeleceu o casamento e a autoridade paterna, fixando as linhas de parentesco, consagrando o direito de propriedade e de sucessão. Essa mesma religião, depois de estabelecer e formar a família, instituiu uma associação maior, a cidade, e predominou sobre ela como o fazia na família. Dela se originaram todas as instituições, como todo o direito privado dos antigos. Da religião a cidade tirou seus princípios, regras, costumes e magistraturas. Mas com o tempo essas velhas crenças foram modificadas ou desapareceram por completo e o direito privado e as instituições sofreram idêntica evolução. Surgiu então uma série de revoluções, e as transformações sociais acompanharam regularmente as transformações da inteligência.” (COULANGES, 1961, p. 3).

Compreender como a Educação passou a ser vista e aceita por quase todos, ainda hoje, como tarefa praticamente exclusiva do Estado, o qual se julga no direito de obrigar todas as crianças a frequentar salas de aula e a submeterem-se, bem como seus pais, a um modelo gestado e gerado exclusivamente segundo critérios técnicos implementados e desenvolvidos em instituições próprias requer um olhar abrangente que nos permita entender as condições humanas, políticas e sociais forjadas ao longo da história, as quais favoreceram estas condições.

Durante toda a civilização humana, até a idade antiga, e além dela, até um período bem recente, a Educação, bem como todas as relações sociais e jurídicas que existiam, davam-se essencialmente no âmbito da família, tudo isso estando orientado pelo valor da crença familiar e valores de igualdade e comunidade, os quais existiam exclusivamente nos seus termos. Com a formação das cidades, inserem-se elementos culturais novos que favorecem a ampliação das relações sociais. Posteriormente, no contexto europeu renascentista e iluminista, a mudança começa a se operar de forma radical, culminando com a educação escolar obrigatória querendo-se tornar universal.

Ao analisarmos as ideias que forjaram o funcionamento das instituições políticas, jurídicas e culturais contemporâneas podemos fazê-lo sem que nos demos conta de que são fruto de um desenvolvimento histórico marcado por crises tópicas que acabaram por definir nossas crenças de todos os tipos.

Os pensamentos e instituições monarquistas, marxistas, republicanas, democráticas, fascistas, nazistas e anarquistas, foram responsáveis por produzir na história ocidental – a história conhecida e estudada por nós desde tempos imemoriais como sendo não *uma* história, mas *a* história da civilização humana – por ação ou por reação, por vontade ou por necessidade, um modo de pensar incapaz de conceber uma forma de arranjo civilizatório que não conceba os princípios de liberdade, racionalidade e igualdade como valores nucleares da vida. Nesse contexto, qualquer crença que pressupõe antíteses a estas formas de ver e valorizar a vida e o cosmos é tido como elemento que existe em desconformidade com o estado social que se tem e que se quer, e perde não apenas credibilidade, mas direitos.

A civilização berço da cultura europeia é a greco-romana. E a civilização que forjou nossa cultura nacional é a europeia, ainda que os brasileiros carreguem fortes marcas herdadas do povo e do continente africano. Portanto, se queremos compreender a nós mesmos precisamos compreender a civilização europeia em seus costumes, práticas e regulação social. E se queremos compreender a civilização europeia deveremos olhar para os romanos e os gregos.

É o que faz Coulanges (1961). Por meio dele podemos entender que nossos conceitos e princípios civilizatórios encontram suas raízes e costumes em uma cultura mais primitiva que estava plenamente assentada não sobre a força, sobre o direito e sobre as leis, como muitos podem imaginar, mas sobre um “espírito superior”, o espírito das crenças:

[...] A história da Grécia e de Roma é testemunha e exemplo da estreita relação que há entre as ideias da inteligência humana e o estado social de um povo. Observai as instituições dos antigos, sem atentar para suas crenças; achá-las-eis obscuras, bizarras, inexplicáveis. Por que havia patrícios e plebeus, patrões e clientes, eupátridas e tetas e de onde vêm as diferenças nativas e indeléveis que encontramos entre essas classes? Que significam essas instituições lacedemonianas, que nos parecem tão contrárias à natureza? Como explicar essas bizarras únicas do antigo direito privado: em Corinto e em Tebas, proibição de vender propriedades; em Roma e em Atenas, desigualdade na sucessão entre irmão e irmã? Que é que os jurisconsultos entendiam por agnação ou gens? Por que essas revoluções no direito e na política? Que patriotismo singular era aquele que apagava todos os sentimentos naturais? Que se entendia por liberdade, da qual não cessavam de falar? Como é possível que instituições, que se acham tão afastadas de tudo o que podemos imaginar, possam hoje restabelecer-se e reinar por tanto tempo? Qual é o princípio superior que lhes deu autoridade sobre o espírito dos homens? Mas, à frente dessas instituições e dessas leis, colocai as

crenças, e os fatos tornar-se-ão claros e sua explicação tornar-se-á evidente. Se, considerando as primeiras idades dessa raça, isto é, a época em que fundou suas instituições, observamos a ideia que fazia então da criatura humana, da vida, da morte, da segunda existência, do princípio divino, percebe-se íntima relação entre essas opiniões e as regras antigas do direito privado, entre os ritos que se originaram dessas crenças e as instituições políticas.” (op.cit.p.3,4)

Não nos interessa aqui estudar o conteúdo dessas crenças primitivas que acabaram por conduzir o desenvolvimento da civilização que se seguiu e das quais ainda hoje temos fortes vestígios, como o culto aos antepassados, e outras. O que queremos entender é, de modo apenas germinal,

- Como eram as instituições desta sociedade primitiva fundada na crença;
- Como se organizava política e administrativamente o Estado neste tempo;
- Como se perpetuava o conhecimento adquirido e valorizado de geração em geração, qual era o processo educacional pelo qual se produzia reproduzia o conhecimento; e
- Qual a função do Direito neste contexto.

Evidentemente que o estudo de cada um destes itens demanda um trabalho próprio que não cabe aqui, mas é possível atingir um suficiente grau de certeza instrumental para alcançar os objetivos da pesquisa, que é a compreensão da educação escolar universal como uma instituição jurídica de caráter obrigatório que contém em si mesma todo o sentido de Educação.

Coulanges ensina que não havia, no princípio remoto, instituições, mas uma única instituição: a família. Apenas nela nasciam e existiam todas as instituições de direito privado (como as classificamos hoje), como o direito de família, de sucessões, das coisas e da propriedade. Como não se reconhecia relações humanas capazes de se fazerem ver e ouvir fora do contexto da instituição familiar, e as relações humanas de qualquer espécie eram totalmente desprovidas de significado social fora do contexto da unidade familiar, não existia qualquer espécie de compulsão pela existência de uma instituição capaz de ingerir – por qualquer motivo que seja – na família, modificando ou regulando suas regras jurídicas costumeiras.

Por algum período de tempo, no contexto das crenças que orientavam tudo e a todos, todas as regras existiam em função da perpetuação da crença e da família: a transmissão da propriedade, o casamento, os estados de paternidade e filiação, o modo

de governo da família, os rituais religiosos que davam o sentido do sagrado, etc.:

[...] Pode-se, pois, entrever um longo período durante o qual os homens não conheceram nenhuma outra forma de sociedade além da família. Foi então que surgiu a religião doméstica, que não teria podido nascer em sociedade constituída de modo diverso, e que por muito tempo serviu até de obstáculo ao desenvolvimento social. Estabeleceu-se então o antigo direito privado, que mais tarde achou-se em desacordo com os interesses de uma sociedade pouco desenvolvida, mas que estava em perfeita harmonia com o estado da sociedade na qual se formou. Ponhamo-nos, portanto, com o pensamento no meio dessas antigas gerações, cuja lembrança não pôde perecer por completo, e que legaram suas crenças e leis às gerações seguintes. Cada família tem sua religião, seus deuses, seu sacerdócio. O isolamento religioso é sua lei; seu culto é seu segredo. [...] Enfim, cada família tem seu chefe, como uma nação teria um rei; tem suas leis, que sem dúvida não são escritas, mas que a crença grava no coração de cada homem; tem sua justiça interior, acima da qual não há nenhuma outra à qual possa apelar. Tudo aquilo de que o homem tem rigorosa necessidade para sua vida material ou para sua vida moral, a família o possui em si. Não precisa de coisa alguma de fora; é um estado organizado, uma sociedade autossuficiente.” (op.cit., p. 98-99)

No berço dos romanos e gregos, pois, estão a Religião e a família, as quais se interpenetravam continuamente. A família existia em função e sob total orientação da Religião, o que se evidencia pelo culto aos ancestrais de cada família, os *manes*. Por isso mesmo, a Religião não existia fora das famílias consideradas individualmente, o que se evidencia pelo local de culto: a moradia era o local exclusivo do culto, e da mesma forma que nenhum estranho poderia vir a integrar a família fora das prescrições rígidas dos costumes, (posteriormente também das leis), o culto era restrito apenas aos membros da família, e nenhum poder existia superior ao poder familiar:

[...] Para essa religião doméstica não havia nem regras uniformes, nem ritual comum. Cada família tinha a mais completa independência. Nenhum poder exterior tinha direito de dar regras para esse culto ou crença. Não havia outro sacerdote além do pai; como sacerdote, ele não conhecia nenhuma hierarquia. O pontífice de Roma, ou o arconte de Atenas, podia certificar-se de que o pai de família cumprisse todos esses ritos religiosos, mas não tinha o direito de obrigá-lo a nenhuma modificação. *Suo quis que ritu sacrificium faciat* era a regra absoluta. Cada família tinha suas cerimônias, que lhe eram próprias, suas festas particulares, suas fórmulas de oração e seus hinos. O pai, único intérprete e pontífice dessa religião, era o único que tinha o poder de ensiná-la, e não o podia fazer senão a seu filho. Os ritos, as palavras da oração, os cantos, que faziam parte essencial dessa religião doméstica, eram patrimônio ou propriedade sagrada, que a família não participava a ninguém, e que era até proibido revelar a estranhos. Assim era na Índia: “Sou forte contra meus inimigos — diz o brâmane

— com os cantos que pertencem à minha família, e que meu pai me ensinou.” Assim, a religião não residia nos templos, mas nas casas; [...] Ela nasceu espontaneamente no espírito humano; seu berço foi a família; cada família fez seus próprios deuses. Esta religião não podia propagar-se senão pela geração. O pai, ao dar vida ao filho, dava-lhe ao mesmo tempo sua fé, seu culto, o direito de manter o fogo sagrado, de oferecer o banquete fúnebre, de pronunciar fórmulas de orações. A geração estabelecia misterioso vínculo entre a criança que nascia para a vida e todos os deuses da família. Tais deuses eram sua própria família, theòi enghenéis; seu próprio sangue theòi synaimoi. A criança, portanto, ao nascer, recebia o direito de adorá-los, e de oferecer-lhes sacrifícios, assim como, mais tarde, quando a morte, por sua vez, o divinizasse, ele devia ser contado entre os deuses da família.” (op.cit. p. 28-32).

Por meio destes relatos vemos que a família, e seu domicílio, era o centro da Religião e de suas práticas. E, por sua vez, aquela era constituída sob o princípio da Religião. Não havia nada que extrapolasse estes limites, que se estendiam por toda a vida de todos. O casamento, os estados de paternidade e filiação, os direitos de sucessão e de propriedade, dentre outros, eram regulados inteiramente segundo estes princípios, assim como toda a moral. Assim

[...] A religião desses primeiros tempos era exclusivamente doméstica; o mesmo acontecia com a moral. A religião não dizia ao homem, mostrando-lhe outro homem: Eis ali teu irmão. — Ela lhe dizia: Eis ali um estranho, que não pode participar dos atos religiosos de teu lar, não pode aproximar-se do túmulo de tua família; ele tem outros deuses, e não pode unir-se a ti por uma prece comum; teus deuses rejeitam sua adoração e o encaram como inimigo; ele é também teu inimigo.

Nessa religião do lar, o homem jamais reza à divindade em favor dos outros homens; ele não a invoca senão para si e para os seus.

O Deus das primeiras gerações, nessa raça, era bem mesquinho; pouco a pouco os homens tornaram-no maiores; assim a moral, a princípio muito restrita e incompleta, alargou-se insensivelmente, até que, de progresso em progresso, chegou a proclamar o dever do amor para com todos os homens. Seu ponto de partida foi a família, e foi sob a ação das crenças da religião doméstica que os deveres começaram a aparecer aos olhos do homem.”

[...]

Se ela ignora de modo absoluto os deveres de caridade, pelo menos traça ao homem, com admirável nitidez, seus deveres de família. Torna o casamento obrigatório; o celibato é um crime aos olhos de uma religião que faz da continuidade da família o primeiro e mais santo dos deveres. Mas a união que prescreve não pode realizar-se senão na presença das divindades domésticas; é a união religiosa, sagrada, indissolúvel, do esposo e da esposa. Não se julgue o homem autorizado a deixar de lado os ritos, e a fazer do casamento um simples contrato consensual, como aconteceu no fim das sociedades grega e romana. A antiga religião lho proíbe, e, se ousar fazê-lo, ela o castiga, porque o filho que vier a nascer dessa união é considerado bastardo, isto é, uma criatura que não tem lugar no lar, não tem o

direito de realizar nenhum ato sagrado, não pode orar.

Essa mesma religião vela com cuidado sobre a pureza da família. A seus olhos, a mais grave falta que possa ser cometida é o adultério, porque a primeira regra do culto é que o lar se transmite de pai para filho; ora, o adúltero perturba a ordem do nascimento. Outra regra é que o túmulo não encerra senão os membros da família; ora, o filho do adultério é um estranho, que será enterrado nesse túmulo. Todos os princípios da religião são violados, o culto é maculado, o lar se torna impuro, cada oferta ao túmulo transforma-se em simples ato de impiedade. Há mais: pelo adultério a série dos descendentes fica rompida; a família, mesmo sem que os homens vivos o saibam, está extinta, e não há mais felicidade divina para os antepassados.

[...]

Eis por que as leis da Grécia e de Roma dão ao pai o direito de rejeitar a criança que acaba de nascer. Eis também por que elas são tão rigorosas, tão inexoráveis para o adultério. Em Atenas permite-se ao marido matar o culpado. Em Roma, o marido julga a mulher, e a condena à morte. Essa religião era tão severa, que o homem nem mesmo tinha o direito de perdoar completamente, sendo, no mínimo, forçado a repudiar a mulher.

Eis aí, pois, as primeiras leis da moral doméstica conhecidas e confirmadas. Eis aí, além do sentimento natural, uma religião imperiosa, que diz ao homem e à mulher que eles estão unidos para sempre, e que dessa união derivam deveres rigorosos, cujo esquecimento acarretaria as consequências mais graves nesta vida e na outra. Daí se derivou o caráter sagrado e sério da união conjugal entre os antigos, e a pureza que a família conservou por tanto tempo.

Essa moral doméstica prescreve ainda outros deveres. Diz à esposa que ela deve obedecer, e ao marido que deve mandar. Ensina a ambos a se respeitarem mutuamente. A mulher tem direitos, porque tem seu lugar no lar; é a encarregada de conservá-lo sempre aceso, e, sobretudo, deve velar pela sua pureza; invoca-o, e lhe oferece sacrifícios. A mulher, portanto, também tem seu sacerdócio. Sem a presença da mulher, o culto doméstico torna-se incompleto e insuficiente. É grande desgraça para um grego ter “um lar sem esposa.” Entre os romanos a presença da mulher é tão necessária no sacrifício, que o padre perde o sacerdócio ao se tornar viúvo.

Pode-se acreditar que é a essa divisão do sacerdócio doméstico que a mãe de família deve a veneração que jamais deixou de cercá-la nas sociedades grega e romana. Donde resulta a mulher ostentar na família o mesmo título que o marido; os latinos dizem *pater familias* e *mater familias*; os gregos: *oikodespótes* e *oikodéspoina*; os hindus: *grihapati*, *grihatatni*. Daí procede também esta fórmula, que a mulher pronunciava no casamento romano: *Ubi tu Caius, ego Caia* — fórmula que nos diz que, se na casa a mulher não tem autoridade igual, pelo menos tem igual dignidade.

Quanto ao filho, vimo-lo submisso à autoridade de um pai; que pode vendê-lo e condená-lo à morte. Mas esse filho tem seu papel também no culto; ele desempenha uma função nas cerimônias religiosas; sua presença em certos dias, é de tal modo necessária, que o romano que não tem filhos se vê forçado a adotar um ficticiamente para esses dias, a fim de que os ritos sejam observados. Vede agora que laço poderoso a religião estabelece entre pai e filho! Acredita-se em uma segunda vida no túmulo, vida feliz e calma, se os banquetes fúnebres são oferecidos regularmente. Assim o pai está convencido de que seu

destino, depois desta vida dependerá do cuidado que o filho terá de seu túmulo; e o filho, por sua vez, está convencido de que o pai morto se tornará um deus, a quem deverá invocar.

Pode-se adivinhar todo o respeito e afeto recíproco que essas crenças inspiravam na família. Os antigos davam às virtudes domésticas o nome de piedade: a obediência do filho ao pai, o amor que dedicava à mãe, eram piedade: *pietas erga parentes*; o afeto do pai ao filho, a ternura da mãe, eram ainda piedade: *pietas erga liberos*. Tudo era divino na família. Sentimento de dever, afeição natural, ideia religiosa, tudo se confundia e se exprimia pela mesma palavra.

[...]

O homem amava então a casa como agora ama a igreja. Destarte as crenças das primeiras idades não ficaram estranhas ao desenvolvimento moral dessa parte da humanidade. Seus deuses prescreviam a pureza, e proibiam o derramamento de sangue; a noção de justiça, se não se originou dessa crença, pelo menos se tornou forte por meio dela. Seus deuses pertenciam em comum a todos os membros de uma mesma família; a família se encontra assim unida por forte laço, e todos seus membros aprenderam a se respeitar e amar uns aos outros. Os deuses viviam no interior de cada casa: o homem, portanto, amava a própria casa, morada fixa e duradoura, que herdara dos antepassados, e que legaria aos filhos como um santuário.

A antiga moral, pautada por essas crenças, ignorava a caridade, mas, pelo menos, ensinava as virtudes domésticas. O isolamento da família foi, entre essas raças, o início da moral. Então os deveres apareceram claros, precisos, imperiosos, mas confinados a um círculo restrito.” (op.cit., p.100-103).

Ainda que não seja difícil reconhecer a centralidade das crenças na formação do direito nas sociedades antigas é difícil precisar seu papel no processo histórico que o modificou na antiguidade. Mas se considerarmos que mesmo em uma sociedade cientificista e racionalista como a do século XXI subsiste e amplia-se o sentido do sagrado e do místico na alma humana, e que as descobertas científicas – tidas como fator propulsor de mudanças sociais e morais desde o Iluminismo – na antiguidade ainda eram mínimas quando se leva em conta a enormidade de descobertas trazidas pelas ciências apenas nos últimos séculos, é razoável supor que as crenças não apenas fizeram nascer, mas também desenvolver o homem no sentido do alargamento das dimensões da convivência.

Para o autor, entretanto, não existe dúvida: as mudanças do sentido do sagrado foram determinando a mudança das instituições humanas: “[...] *para a antiga religião doméstica a família era o verdadeiro corpo, o verdadeiro ser vivente, do qual o indivíduo era membro inseparável*”. Foi apenas com as revoluções que foram se dando na crença é que a noção de individualidade nasceu de modo desprendido da família: “*A nova religião, pelo contrário, reconhecia ao indivíduo uma vida própria, uma liberdade*

completa, uma independência toda pessoa, e não lhe repugnou de modo algum isolá-lo da família; [...]” (p. 96).

Mudando as crenças primitivas, antes predominantemente assentadas no culto aos antepassados, recheado de sentido pessoal e exclusivista, as novas crenças que foram se fazendo – que hoje conhecemos como mitologia greco-romana, cujos protagonistas principais são Hércules, Zeus (Júpiter), Apolo (Mercúrio), Vênus e outros (as) divindades – reconheciam e adoravam deuses ligados às forças incontrolláveis e aterrorizantes da natureza. Estas mudanças no espírito humano pouco a pouco favoreceram o nascimento e o desenvolvimento de associações maiores do que a família:

[...] É, portanto, certo dizer-se que essa segunda religião estava de inteiro acordo com o estado social dos homens. Ela teve por berço a família, e ficou por muito tempo confinada dentro desse horizonte restrito. Mas se prestava melhor que o culto dos mortos para os futuros progressos da associação humana. Com efeito, os antepassados, os heróis, os manes, eram deuses que, por sua própria essência, não podiam ser adorados senão por pequeno número de homens, traçando para sempre intransponíveis linhas de demarcação entre as famílias. A religião dos deuses da natureza era campo mais vasto.

Nenhuma lei rigorosa se opunha a que cada um desses cultos se propagasse; não estava na natureza íntima desses deuses serem adorados apenas por uma família, rejeitando os estranhos. Enfim, os homens deviam chegar insensivelmente a perceber que o Júpiter de uma família era, no fundo, o mesmo ser, ou a mesma concepção que o Júpiter de outra, o que jamais poderiam acreditar se se tratasse de dois manes, de dois antepassados ou de dois lares.

Acrescentemos ainda que essa nova religião tinha também outra moral. Não se limitava a ensinar ao homem os deveres da família. Júpiter era o deus da hospitalidade; a ele se dirigiam os estrangeiros, os suplicantes, “os veneráveis indigentes”, que deviam ser tratados “como irmãos”. Todos esses deuses tomavam muitas vezes forma humana, e apareciam aos mortais. Às vezes apareciam para assistir a suas lutas e tomar parte em seus combates; muitas vezes também para prescrever-lhes a concórdia, e ensinar-lhes o auxílio mútuo.

À medida que essa segunda religião se ia desenvolvendo, a sociedade cresceu. Ora, é claro que essa religião, a princípio fraca, depois estendeu-se muito. Na origem, quase que se havia abrigado no seio das famílias, sob a proteção do lar doméstico. Lá o novo deus conseguira um pequeno lugar, uma exígua cella, à vista e ao lado do altar venerado, a fim de que recebesse um pouco do respeito que os homens tinham pelo lar. Pouco a pouco esse deus, tomando mais autoridade sobre a alma, renunciou a essa espécie de tutela, e deixou o lar doméstico; teve um lugar a parte, e sacrifícios que lhe eram próprios. Esse lugar (naós, de naio, habitar) foi, aliás, construído à imagem do antigo santuário; foi, como a princípio, uma cella à frente do lar; mas a cella tornou-se mais espaçosa, mais bonita, transformou-se em templo. O lar continuou à entrada da casa do deus, mas ficou

bem pequeno em relação a ele. Ele que fora o principal, tornou-se acessório. Deixou de ser o deus, e desceu para a condição de altar, de instrumento para o sacrifício. Foi encarregado de queimar a carne da vítima, e de levar a oferenda, juntamente com a prece do homem, à divindade majestosa, cuja estátua residia no interior do templo.

Quando vemos levantarem-se esses templos, abrindo as portas diante de uma multidão de adoradores, podemos ter a certeza de que a inteligência humana e a sociedade cresceram.” (op.cit.p.110,111).

Da família celular forma-se a *Gens*, a *Fratrìa*, a *Tribo*³²⁵ e, finalmente, a *Cidade*, todas elas ainda assentadas sobre crenças de natureza religiosa, às quais o corpo político rendia total reverência, bem como ao que acontecia no interior da família, cuja autoridade do pater-família permanecia inquestionável, durante o primeiro período do desenvolvimento das cidades:

[...] A tribo, como a família e a fraternidade, estava constituída para ser um corpo independente, porque tinha culto especial, do qual os estranhos eram excluídos”. Uma vez formado, nenhuma nova família podia ser nela admitida.

Duas tribos também não podiam fundir-se em uma: a religião opunha-se a isso. Mas, assim como várias fraternidades se haviam unido em uma tribo, várias tribos puderam associar-se entre si, com a condição de que o culto de cada uma fosse respeitado. No dia em que se fez essa aliança, a cidade começou a existir.

Pouco importa procurar a causa que determinou a união de tribos vizinhas. Às vezes a união foi voluntária, às vezes foi imposta pela força superior de uma tribo, pela vontade poderosa de um homem. O que é certo é que foi ainda o culto que constituiu o vínculo dessa nova associação. As tribos que se agruparam, para formar uma cidade, jamais deixaram de acender o fogo sagrado e de instituir uma religião comum.

Assim a sociedade humana, nessa raça, não cresceu como um círculo, que se estenderia pouco a pouco, vencendo progressivamente. Pelo contrário, são pequenos grupos, há muito constituídos, que se agregaram uns aos outros.

Várias famílias formaram a fraternidade, várias fraternidades formaram a tribo, várias tribos formaram a cidade. Família, fraternidade, tribo, cidade, são, portanto, sociedades exatamente semelhantes entre si, nascidas uma da outra, por uma série de federações.

Convém notar que, à medida que esses diferentes grupos se associavam assim entre si, nenhum deles, todavia, perdia sua individualidade ou independência.

Embora várias famílias se unissem em uma fraternidade, cada uma delas

³²⁵A *Gens* provavelmente constituiu-se como resultado do crescimento natural de cada família; a *Fratrìa* teria sido resultado do alcance da crença das famílias em algum deus comum, possível de ser adorado e cultuado comunitariamente; e a tribo resultou do agrupamento de fraternidades sob o mesmo fundamento. Segundo o autor estas associações já possuíam formas análogas ao Estado moderno: “[...] A tribo, como a fraternidade, tinha Assembleias e promulgava decretos, aos quais todos os membros deviam submeter-se. Tinha um tribunal e direito de justiça sobre seus membros. Tinha um chefe, tribuno, phylobasiléus. Pelo que nos resta da instituição das tribos, vemos que havia sido constituída, em sua origem, para ser uma sociedade independente, como se não tivesse nenhum poder social sobre si.” (p.105).

continuava constituída como na época em que viviam isoladas; nada era mudado, nem o culto, nem o sacerdócio, nem o direito de propriedade, nem a justiça interior.

As cúrias uniram-se depois, mas cada uma conservava seu próprio culto, suas reuniões, suas festas, seu chefe. Da tribo passou-se à cidade, mas nem por isso aquelas se dissolveram, e cada uma delas continuou a formar corpo à parte, quase como se a cidade não existisse. Na religião subsistia uma multidão de pequenos cultos, acima dos quais estabeleceu-se um culto comum; em política, uma multidão de pequenos governos continuava a funcionar, e acima deles levantou-se um governo comum.

A cidade era uma confederação. Por essa razão foi obrigada, pelo menos durante muitos séculos, a respeitar a independência religiosa e civil das tribos, das cúrias e das famílias; e por isso, a princípio, não teve o direito de intervir nos negócios particulares dessas pequenas entidades. **Ela nada tinha a ver com o que se passava no interior de uma família; não era juiz do que acontecia; deixava ao pai o direito de julgar a mulher, o filho, os clientes. É por essa razão que o direito privado, que havia sido fixado na época de isolamento entre as famílias, pôde subsistir nas cidades, e não foi modificado senão muito mais tarde.**

Esse modo de formação das cidades antigas é atestado por costumes que duraram muito tempo.” (op.cit. p. 111.112, grifo nosso).

Referindo-se aos costumes diversos carregados de crenças semelhantes às existentes nas famílias, o autor reconhece:

[...] Esses costumes nos dizem claramente o que era uma cidade no pensamento dos antigos. Fechada dentro de limites sagrados, estendendo-se ao redor do altar, a cidade era o domicílio religioso, que recebia deuses e homens. Tito Lívio dizia de Roma: “Não há nesta cidade lugar que não esteja impregnado de religião e que não esteja ocupado por alguma divindade. Os deuses têm nela sua morada.” — O que Tito Lívio dizia de Roma, qualquer um podia dizer da própria cidade, porque, se havia sido fundada de acordo com os ritos, recebera em seu recinto os deuses protetores, que estavam como que implantados em seu solo e não deviam abandoná-lo jamais. Toda cidade era um santuário; toda cidade podia ser chamada santa (op.cit. p.123,124).

Do desenvolvimento das cidades

[...] Sócrates, reprovando o abuso que os sofistas faziam do direito de duvidar, pertencia, contudo, à sua escola. Como eles, rejeitava o império da tradição, e acreditava que as regras de conduta estavam gravadas na consciência humana. Não se diferenciava deles senão em que estudava essa consciência religiosamente, e com desejo firme de nela encontrar a obrigação de ser justo e de fazer o bem. Colocava a verdade acima do costume, a justiça acima das leis. Distinguia a moral da religião; antes dele não se concebia o dever senão como um decreto dos deuses antigos; Sócrates demonstrou que o princípio do dever está na consciência do homem. Em tudo isso, quer quisesse ou não, ele

fazia guerra ao culto das cidades. [...] **Sócrates fundava uma religião nova, que era contrária à religião da cidade. Acusaram-no, com verdade, “de não adorar aos deuses que o Estado adorava.”** Condenaram-na à morte por haver atacado os costumes e as crenças dos antepassados, ou, como se dizia, por haver corrompido a geração presente. [...]. Depois dele, os filósofos discutiram com toda a liberdade os princípios e regras da associação humana. Platão, Críton, Antístenes, Espeusipo, Aristóteles, Teofrasto, e muitos outros, escreveram tratados sobre a política. Buscou-se, examinou-se; os grandes problemas da organização do Estado, da autoridade e da obediência, das obrigações e do direito, apresentaram-se a todos os espíritos. [...]. Sem dúvida, o pensamento não se pôde libertar facilmente dos laços estabelecidos pelo costume. Platão sofreu ainda, em certos pontos, o império das velhas ideias. O Estado que ele imagina é ainda a cidade antiga, acanhada, e que não deve conter mais de 5000 membros. **O governo ainda é regulado de acordo com antigos princípios, a liberdade é desconhecida; o fim proposto pelo legislador é menos o aperfeiçoamento do homem do que a segurança e grandeza da sociedade. A própria família é quase sufocada, para que não faça concorrência à cidade. Somente o Estado é proprietário; somente ele é livre; somente ele tem vontade; somente ele tem religião e crenças e todos os que não pensarem como ele devem morrer.** Todavia, no meio de tudo isso, surgem ideias novas. Platão proclama, como Sócrates e os sofistas, que a regra da moral e da política está em nós mesmos, que a tradição nada representa, que é à razão que devemos consultar, e que as leis não são justas senão enquanto estão conformes à natureza humana. Essas ideias são ainda mais precisas em Aristóteles. “A lei – diz ele – é a razão.” Aristóteles ensina que se deve procurar, não o que é conforme ao costume dos antepassados, mas o que é bom em si.[...]” (Coulanges, op.cit. p. 574-578, grifo nosso).

Como vimos, nos primórdios da história da civilização humana a família e a Religião eram o centro de toda a vida comunitária e tudo aquilo que existia fora dessas instituições, inclusive a Educação e o Direito eram relegadas, consciente ou inconscientemente, a um lugar de não existência. O sentido de igualdade entre os indivíduos neste contexto social era estabelecido exclusivamente pela família e pela Religião, e igualdade e fraternidade eram valores que só se podia imaginar, e querer, entre irmãos nascidos na mesma família patriarcal.

Com o desenvolvimento dos agrupamentos humanos, decorrente do crescimento numérico dessas famílias, que se foram ampliando na direção da formação de comunidades mais ampliadas do que a família, primeiro, as *fratrias*, e depois as *tribos*, nasceram as *cidades*, que se tornou um modo complexo de comunidade. Essas, a princípio, eram orientadas segundo os mesmos valores iniciais civilizatórios, de modo que cada família, e a sua própria religião, ainda se mantinham intocadas, sem qualquer interferência externa. Formadas as cidades, o ideal de comunidade se expande a ponto

de que toda a cidade passa ser considerada sacra, ou santa, e não mais apenas a esfera do domicílio da família.

Com a mudança decorrente da formação das cidades se instala uma necessidade social que não existia anteriormente, e o sentido de comunidade, por este motivo, fica abalado em suas estruturas. Até então a família estava fundada na autoridade paterna, patriarcal, e em certa medida também materna, mas com o nascimento das cidades e as novas relações que se foram fazendo entre as famílias e em outros contextos institucionais, aos poucos torna-se evidente que esta autoridade precisava ser ampliada para uma esfera maior capaz de abarcar não apenas a esfera social da família, mas a esfera social maior da cidade.

O nascimento eficaz desta nova autoridade representaria a possibilidade real de convivência na cidade, ou seja, de convivência *da* sociedade *na* cidade. O ideal que permanecia, a princípio, na consciência e no desejo dos antigos que formavam tais civilizações complexas, apesar das mudanças que já se começavam a fazer em razão da ampliação de espaço e de povo, ainda era o que estava consolidado na cultura das famílias antigas, e das comunidades que se foram fazendo até chegar ao complexo citadino. Nessa cultura, ainda estava a família, a religião, a educação, a ciência, e o direito antigos.

Nasce, assim, o sentido de política, e o sentido do indivíduo que participa da política: o cidadão. Esse novo contexto é complexo, assim como é complexa a política, que não pode estar estabelecida apenas sobre razões de crença, porque não está estabelecida sobre uma autoridade fundada na crença, mas na política. Essa, por sua vez, está fundada, assim como o próprio nascimento da cidade, no sentido de *utilidade*. É por este motivo que a filosofia se desenvolveu neste período, com os gregos, os *amigos (filo) da sabedoria (sofia)*, os quais seriam, no futuro, as referências renovadas do período que ficou conhecido na história como *o Renascimento e Iluminismo*.

O estudo da história antiga revela que durante muito tempo a civilização estruturou-se exclusivamente em torno das cidades, chamadas *Cidades-Estado*, das quais Atenas e Esparta são os exemplos mais citados.

Atenas, pela sua organização política e social que, segundo a história, deve a Péricles e a outros a criação e implementação de um sistema republicano diferenciado – ainda que primitivo para os padrões que foram sendo construídos pelos teóricos modernos da república e da democracia – bem como o desenvolvimento das artes e das ciências. E Esparta pela sua organização social destinada à guerra, que com seu espírito

belicoso pretendia prevalecer sobre todas as demais cidades.

A educação das crianças estava destinada inteiramente a atender os anseios do espírito dessas cidades. Em Atenas, a filosofia de Sócrates, Platão e Aristóteles valorizava a maiêutica, o discipulado, o filósofo-rei, as ciências, a lógica, as artes, demonstrando assim os valores da política e da ciência. Essa não era compreendida ainda em termos rigidamente disciplinares ou escolásticos, como passou a ser compreendida na era moderna, mas como expressão natural da indagação humana acerca do universo e das coisas, abarcando por isso, inclusive, as artes. Em Esparta, não apenas a educação das crianças destinava-se à guerra, mas até mesmo a geração era forjada por ela.

O ápice desta civilização materializou-se na cidade de Roma. Essa conseguiu reunir em si mesma, de modo concreto na história, todos os elementos desejados pelas principais Cidades-Estado da antiguidade: a república e a religião dos atenienses; a guerra dos espartanos, inclusive a ciência aplicada à guerra. O papel primitivo das crenças exerceu sua influência na configuração desta poderosa cidade, inclusive ao longo da formação do seu Império, que se constituiu no mais poderoso e extenso império que o mundo já conheceu.

Posteriormente, Roma teria êxito também em trazer para si a nova religião que, após o advento do Cristianismo, universalizava-se. Como Coulanges nos ensina, um dos traços marcantes da política de Roma era adotar todos os cultos das cidades vizinhas. Os romanos queriam conquistar não apenas as cidades, mas também os seus deuses.³²⁶

Assim, no século III da era cristã, o Imperador Constantino, por Decreto, torna o Cristianismo a religião oficial do Império, e inaugura-se, assim, a Igreja Católica Apostólica Romana, a igreja universal, presente em todo o Império Romano, Império que se pretendia universal, e, de fato, se tornara assim, levando a todo o mundo não apenas a religião cristã, com seu poder de convencimento às consciências, mas também o seu poder de domínio pelo poderio bélico e seu compêndio de leis e normas avançadas em termos de civilização, que lhe permitiriam reproduzir o desejo pela república e pela cidadania romana.

³²⁶Diz Coulanges que Roma conquistava os deuses vencidos, adotando-os e espalhando-os por todo o Império, sem deixar de adorar seus próprios deuses: “[...] esforçava-se para possuir mais deles tutelares que nenhuma outra cidade. Como, aliás, esses cultos e deuses eram, na maior parte, tomados aos vencidos, Roma estava, por seu intermédio, em comunhão religiosa com todos os povos. [...] Como todas as cidades, Roma tinha sua religião municipal, fonte de seu patriotismo; mas era a única cidade que usou dessa religião para seu engrandecimento. Enquanto que, pela religião, as outras cidades estavam isoladas, Roma tinha a habilidade ou a boa sorte de usá-la para atrair e dominar tudo.” (op.cit. p. 590-2).

Nesse período, a autoridade do *pater familia* ainda representava, concretamente, o direito de vida e morte sobre os demais membros da família, mas esta autoridade era mais restrita, enquanto que a cidade estendia mais e mais suas influências sobre outros territórios. Assim, crescia a autoridade do Imperador, o qual adquiria sobre todo o Império a mesma característica sacerdotal e patriarcal que anteriormente era exclusividade da autoridade familiar, aliando-se estas características ao domínio sobre grandes extensões de terra.

O enfraquecimento da autoridade patriarcal no âmbito das famílias, aliado ao fortalecimento da autoridade de César, que passava a se considerar como um deus sobre todos os territórios conquistados, desejando que todos o adorassem; o fortalecimento da igreja romana, que, inclusive, constituiu para si um novo pai, o *papa* – o pai dos pais, ou pai dos padres - a qual se tornara um poderoso braço de expansão imperial em razão da própria natureza da religião que é capaz de submeter consciências a si; e a escravização dos povos conquistados, impondo sobre eles, à sua própria maneira³²⁷, a força da guerra, das leis e da religião romanas, o que se consubstanciava na famosa, mas não verdadeira, *pax romana*, fizeram com que o sentido original de comunidade e igualdade existente apenas no escopo familiar, e que se caracterizava por um sentido real de fraternidade e agregamento em torno da família, da religião, da educação e do direito, se deteriorasse lentamente ao ponto do poder político interferir na esfera da família, estabelecendo um novo regramento e uma nova ideologia, segundo a qual a autoridade familiar foi relegada a um lugar secundário, sem condições de competir com a autoridade política que se firmava como a autoridade patriarcal.

Séculos desta história, pois mesmo depois que o Império Romano caiu permaneceu a força de sua vontade de guerra, de paz, de ideologia, de fé e de contrafé, levaram muitos homens ao desejo de querer reencontrar o sentido de comunidade e igualdade que existia nos primórdios da civilização, acrescidos dos valores e das práticas que eram consideradas exemplares na história, história essa que, não totalmente, mas em grande medida, tem seus referenciais iniciais nas primeiras cidades, aquelas que existiam em seu estado puro, antes de se converterem na máquina de

³²⁷Coulanges (2006, 567-614), nos ensina que o modo pelo qual Roma governava as províncias conquistadas consistia em relegá-las ao vazio legal total, destruindo, pouco a pouco, o modo de governo municipal. Ao mesmo tempo em que não reconhecia à população direitos como o de matrimônio, e de propriedade, Roma não impunha suas regras, criando uma espécie de anomia que permitia que o representante do Império romano no local agisse com base em sua vontade inteiramente pessoal. Com o passar do tempo, o direito de cidadania romana, que modificava todas estas condições, e que estabelecia *status* aos seus detentores, passou a ser ardorosamente desejado pelos povos dominados.

guerra, de misérias humanas e de vontade de ser deus que passou a caracterizar Roma e sua religião, a ponto de querer fazer calar todos os indivíduos que divergiam de sua determinação baseada no poder temporal, mesmo os mais lúcidos, que se deixavam orientar pelas descobertas exatas da ciência e da razão, taxando-os de hereges, inimigos do Estado e inimigos de Deus.

No campo do Direito a influência de Roma, e de sua nova religião, não foi menor do que no campo da guerra. O código do Imperador Justiniano espalhou-se pelo mundo inteiro e seu impacto até hoje se faz sentir em países como o Brasil, onde o estudo do direito romano ainda integra a grade curricular de muitos cursos de Direito.

O direito alemão, francês e italiano, fundado em nomes como Ihering, Kelsen, Savigny e muitos outros, foram, e em enorme medida ainda são, os mestres dos juristas brasileiros. Aqueles, por sua vez, foram bebericar nos juristas que os precederam, seus nacionais, os quais, por sua vez, buscaram nos *códex* romanos, em seus brocados, e em suas instituições, sua inspiração. O direito romano subsistiu a todas as crises, e, como veremos oportunamente, fundava-se na ideia do direito natural, que, na doutrina, ficou conhecido como Jusnaturalismo, doutrina que até hoje alimenta robustamente a *luta* pelos direitos humanos no mundo.

Com o passar do tempo, as mudanças que se foram fazendo no contexto da criação e do desenvolvimento das cidades, dentre as quais, como dissemos, Roma representa o ápice de materialização da conjugação das vontades, foram modificando, substancialmente, pouco a pouco, o sentido de comunidade e igualdade original, quando a família representava o centro de toda cultura e natureza. É o que explicaremos à seguir.

Do Privado ao Público

EU A RAINHA: Faço saber aos que este Alvará virem que, sendo-me presente o grande número de fábricas e manufaturas que, de alguns anos a esta parte, se têm difundido em diferentes Capitánias do Brasil com grande prejuízo da cultura e da lavoura e da exploração das terras minerais daquele vasto continente, porque havendo nele uma grande e conhecida falta de população é evidente que, quanto mais a se multiplicar o número de fabricantes, mais diminuirá o dos cultivadores e menos braços haverá que se possa empregar no descobrimento e rompimento de uma grande parte daqueles extensos Domínios que ainda se acha inculta e desconhecida; [...] EM CONSIDERAÇÃO DE TUDO O REFERIDO, HEI POR BEM ORDENAR que todas as fábricas, manufaturas ou teares de galões, de tecidos, ou de bordados de ouro e prata; de veludos, brilhantes, cetins, tafetás, ou de outra qualquer qualidade de seda; de belbues, chitas, bombazinas, fustões,

ou qualquer outra qualidade de fazenda de algodão ou de linho, branca ou de cores; e de panos, baetas, droguetes, saetas, ou de qualquer outra qualidade de tecidos de lã; ou os ditos tecidos sejam fabricados de um só dos referidos gêneros, ou misturados ou tecidos uns com os outros; excetuando tão somente aqueles dos ditos teares e manufaturas em que se tecem ou manufaturam fazenda grossas de algodão que servem para o uso e vestuário dos negros, para enfardar ou empacotar fazendas, e para outros ministérios semelhantes; todas as mais sejam extintas e abolidas em qualquer parte onde se acharem nos meus Domínios no Brasil, debaixo da pena do perdimento em tresp dobro do valor de cada uma das ditas manufaturas ou teares, e das fazendas que nelas ou neles houver e que se acharem existentes dois meses depois da publicação deste, repartindo-se a dita condenação: metade para o denunciante, se o houver; e a outra metade, pelos oficiais que fizerem a diligência, pertencerá aos meus oficiais. PELO QUE, MANDO ao Presidente e Conselheiros do Conselho Ultramarino, Presidente do meu Real Erário, Vice-Rei do Estado do Brasil, Governadores e Capitães Gerais, e mais Governadores e Oficiais Militares do mesmo Estado; Ministros das Relações do Rio de Janeiro e Bahia; Ouvidores, Provedores e outros Ministros; Oficiais de Justiça e Fazenda e mais pessoas do referido Estado: cumpram e guardem, e façam inteiramente cumprir e guardar este meu ALVARÁ como nele se contém, sem embargo de quaisquer leis ou disposições em contrário, as quais hei por derogadas para este efeito somente, ficando, aliás, sempre em vigor. *Dado no Palácio de Nossa Senhora da Ajuda, em cinco de janeiro de mil e setecentos e oitenta e cinco.*” (Câmara dos Deputados, 1977, p. 16).

O texto acima, um dos primeiros documentos que integra os AUTOS DE DEVASSA DA INCONFIDÊNCIA MINEIRA, e que foi decretado há apenas duzentos e vinte e nove anos, expressa claramente as origens políticas aos quais esteve submetido o Brasil durante parte de toda a sua história. Por um lado, o domínio imperial português, de caráter ditatorial e centralizador, o governo monarca da rainha Dona Maria I, que decidia com base nos estritos interesses da metrópole colonizadora, supostamente sob as bênçãos de Deus. Esse modo de colonizar fazia do Brasil apenas um território, território apenas de terra e de minério, explorável e explorado. Por essa razão, limitou o desenvolvimento econômico industrial do Brasil, exigindo assim que a tarefa dos brasileiros em termos de produção econômica se fixasse apenas no setor primário e na exploração mineral.

Por outro lado, como forma de agradar e controlar aos serviçais da coroa além-mar, o texto evidencia a confusão entre o que deveria ser público - assim tratado numa perspectiva de distribuição da riqueza extraída do país pelos brasileiros entre todos os brasileiros - e o privado. O resultado econômico da inspeção e confisco ordenados pela rainha redundaria em repartição do produto entre os agentes da coroa, comportamento

típico do Estado patrimonialista, ainda presente no Brasil do século XXI, e que representa uma subversão essencial do que viria em seguida, o sistema republicano federativo, segundo o qual estas formas de sentir, querer e administrar os bens de um determinado território, que passariam a ser reconhecidas como públicas são proibidas.

Desde então, a partir da Declaração da independência e o grito Independência ou Morte de Dom Pedro I, as regras de Governo e de Estado modificaram-se substancialmente. São muitas as evidências disso. Primeiro, apenas o fato de ter sido declarado independente de Portugal fez do Brasil uma *Associação de Brasileiros*, e não mais uma colônia portuguesa, e inauguram-se os primeiros direitos individuais e coletivos face ao poder do Estado incorporado no Imperador brasileiro. O Poder Moderador de Dom Pedro II, segundo o qual monarquia e república pareciam querer conjugar-se harmonicamente se seguiu, em uma forma de aperfeiçoamento do sistema no qual se queria reconhecer que o Brasil era dos brasileiros. Depois, as regras da primeira república, as regras da segunda república, o Estado Novo de Getúlio Vargas, o retrocesso militar com o golpe no bojo da guerra fria, a Constituição Cidadã.

No evoluir do sistema político brasileiro evidencia-se o anseio de alguns por materializar as condições reais de existência republicanas. No cerne do sistema republicano, a mudança de propriedade das coisas consideradas públicas. O dono: o povo.

A dicotomia *público* ou *privado* constitui-se em discussão clássica da ciência política, e nos remete ao filósofo do direito e cientista político Norberto Bobbio, em seu livro *ESTADO, GOVERNO E SOCIEDADE*, no qual, como ele mesmo afirma, trata de uma teoria geral da política (1987, p.11).

É nos clássicos que este professor italiano da universidade de Turim, seguramente um dos maiores pensadores do Direito e da Teoria do Estado do século XX, talvez só comparável ao alemão Hans Kelsen, que ele aprende sua lição fundamental: “*tratar a política e o social em sua totalidade, em sua historicidade, e sem perder de vista os seus nexos internos*”. (op.cit.p.04).

Referindo-se à dicotomia clássica direito público/direito privado que se originou no direito romano, *quod ad statum rei romanae spectat*, e *quod ad singulorum utilitatem*, ensina que tal dicotomia,

[...] reflete a situação de um grupo social no qual já ocorreu a diferenciação entre aquilo que pertence ao grupo enquanto tal, à coletividade, e aquilo que pertence aos membros singulares; ou mais em geral, entre a sociedade global e eventuais grupos menores (como

a família), ou ainda entre um poder central superior e os poderes periféricos inferiores que, com relação àquele, gozam de uma autonomia apenas relativa, quando dele não dependem totalmente. De fato, a originária diferenciação entre o direito público e o privado é acompanhada pela afirmação da supremacia do primeiro sobre o segundo, como é atestado por um dos princípios fundamentais que regem todo o ordenamento em que vigora a grande divisão – o princípio segundo o qual *ius publicum privatorum pactis mutari non potest* (Digesto, 38,2,14) ou *privatorum conventio iuri publico non derogat* (ib., 45,50,17). Não obstante o secular debate, provocado pela variedade de critérios à base dos quais foi justificada (ou se acreditou poder justificar) a divisão das duas esferas, o critério fundamental permanece sendo aquele dos diversos sujeitos a que se pode referir a noção geral de *utilitas*: ao lado da *singulorum utilitas* da definição citada, não se deve esquecer a célebre definição ciceroniana de *res publica*, segundo a qual essa é uma “coisa do povo” desde que por povo se entenda não uma agregação qualquer de homens, mas uma sociedade mantida junta, mais que por vínculo jurídico, pela *utilitatis comunione...*” (ib. p. 15).

Para Bobbio, portanto, a separação foi se formando ao longo da história e tem como características fundamentais:

- (i) Uma forma de diferenciação quanto àquilo que pertence ao grupo total, e aquilo que pertence a um grupo menor, como a família, ou mesmo o que pertence a um indivíduo. É público, o que é do grupo total, e é privado o que é do grupo menor, ou do indivíduo;
- (ii) Outra forma de diferenciação que diz respeito a uma questão de poder: é público o que pertence a um poder central, superior, e é privado o que pertence a um poder periférico qualquer, que não é o poder central.
- (iii) A supremacia do interesse público sobre o privado, incluindo-se no âmbito privado a família;
- (iv) O sentido de que coisa pública (*res publica*) – de onde se origina, inclusive, a palavra *república* –, equivale a dizer *coisa do povo*, devendo ser entendido o povo como uma *comunidade* agregada por força de laços do tipo *utilitatis*, ou seja, de utilidade, traduzindo-se do latim para o português brasileiro.

Da dicotomia original (público/privado, lembrando), originaram-se outras, as quais podem *completar* ou, ao contrário, *substituir* a original. São elas: iguais/desiguais, governantes/governados, contrato/lei. Agora, nos interessa apenas a primeira.

O direito, segundo o mestre, é um ordenamento de relações sociais, (o que é ampla e exaustivamente ensinado nos manuais jurídicos), e reconhece a existência de

dois tipos de relações sociais: as que se dão *entre os iguais*, e as que se dão *entre desiguais*.

Há um tipo de relação entre *desiguais* no caso das relações entre *governantes e governados*, nas quais se verifica condições de subordinação e obediência destes em relação àqueles. O outro tipo de relações entre desiguais – ainda falando do ordenamento de relações sociais – são as que se dão na esfera da *sociedade natural*, a descrita pelos jusnaturalistas, e a *sociedade de mercado*, como idealizado pelos economistas clássicos, ambas reconhecidas como modelos da esfera privada, que se contrapõe à esfera pública.

Nas sociedades de desiguais encontram-se a família e o Estado, uma vez que nestas relações encontra-se algum dever de subordinação e obediência de uns em relação a outros. Entre irmãos, parentes, amigos, cidadãos, hóspedes, inimigos, não há relação de subordinação, mas de outro tipo, segundo um princípio de estrita igualdade. Mas entre pais e filhos, governante e governado, há uma evidente relação de subordinação e obediência.

Bobbio nota que, segundo a dicotomia descrita, não se verifica uma superposição exata entre a dicotomia originária (público-privado) e a decorrente (igual-desigual), de forma a que se compreenda facilmente que ao público corresponda o desigual, e ao privado o igual. Isso se verifica de forma mais evidente no caso da família, a qual **originalmente** classificava-se, por suas características, como forma de sociedade pública e entre desiguais, assim como o Estado moderno. Posteriormente, por *convenção*, como diz Bobbio, a família passou a pertencer à esfera privada.

Isso aconteceu quando? Quando a família foi “*superada por uma organização mais complexa*”, a *Cidade*, ou o *Estado*, conforme a referência que se tomar, a greco-romana ou a dos teóricos modernos. Por que se convencionou dessa forma? Porque razão, ou razões, o Direito passou a considerar que a família pertence à esfera privada, ainda que ela seja, claramente, uma relação de desiguais, e considerando que, nos primórdios civilizatórios, nela se concentrava todo o sentido de tudo? Vejamos:

[...] a família pertence convencionalmente à esfera privada contraposta à esfera pública, **ou melhor, é reconduzida à esfera privada lá onde é superada por uma organização mais complexa**, que é exatamente a cidade (no sentido aristotélico da palavra) ou o Estado (no sentido dos escritores políticos modernos); mas com respeito à diferença das duas sociedades, é uma sociedade de desiguais, embora seja possível encontrar a prova de permanência convencional da família à esfera privada no fato de que o direito

público europeu que acompanha a formação do Estado constitucional moderno considerou privatistas as concepções patriarcalistas, paternalistas ou despóticas do poder soberano, que assimilam o Estado a uma família ampliada ou atribuem ao soberano os mesmos poderes que pertencem ao patriarca, ao pai ou ao patrão, senhores por vários títulos e com diversa força da sociedade familiar. (op.cit.p.16, o grifo é nosso).

Bobbio ensina que o fenômeno resultou da formação dos governos nacionais europeus, que se deu na modernidade. Todos os grandes Estados modernos, o dos ingleses, franceses, alemães, etc., “evoluíram”, ou saíram, de uma forma de organização tribal para a organização nacional, na qual o Estado ocupava posição e função fulcral de unificação, motivo pelo qual se tornou uma organização política complexa.

Não deveria surpreender que, a considerar a posição quase que absoluta que o *pater-familia* possuía no Direito Romano, que a concepção patriarcal passasse a ser a teorização que justificava o poder do soberano sobre os cidadãos, e que o soberano passasse a querer rivalizar com o poder da família. O líder do Estado era, assim, um governante assemelhado ao pai de família, uma família enormemente ampliada na qual ele constituía-se como o pai de todos, ou pelo menos o pai dos necessitados, caso ele não tivesse êxito em constituir-se como o pai de todos.

Mas Bobbio vai além. O professor que havia sido preso por razões políticas nos acontecimentos de meados do século XX na Europa e na Itália, afirma que também as concepções despóticas de Estado foram consideradas, nesta formação do Estado moderno, relações privatistas. Então Stalin, Mussolini, Hitler, Mao-Tsé-Tung, Franco, Getúlio Vargas, Fidel Castro e, até mesmo, diríamos, Hugo Chaves, e, para alguns, os Lula, em pleno século XXI, puderam vir a ser legitimados nas suas formas de governo por todos, ou quase todos, porque carregavam em si mesmos a marca *boa* de serem cuidadores dos interesses dos filhos da nação.

Assim, mesmo que sacrifícios fossem requeridos, eram necessários e deveriam ser suportados para o bem da família nacional. Os “pais dos pobres”, defensores dos oprimidos contra os seus opressores, os Hobin Hoods ao reverso, criados no século XX, estavam assim justificados e legitimados pelo Direito, pelo menos até que começassem a suprimir todos os direitos civis dos cidadãos.

Outro fato de importância fulcral para o desvalor da família se deu concomitantemente na história: a disputa entre Estado e Igreja Católica Romana, que culminou na separação entre Estado e Igreja, que se deu com as revoluções

republicanas. Perdendo o poder temporal que a igreja católica universal romana possuía durante mais de mil anos – poder este que não podia se sustentar nos mesmos moldes que se sustentava no sistema monárquico, de vitaliciedade, e que funcionava como justificador e legitimador das origens divinas dos ancestrais da dinastia dos reis – ela também perdeu sua capacidade de influência pelos meios institucionais estatais.

Os *padres* (mantido do italiano, e significando *pai*, em português; e o *Papa*, do italiano *Pater Paternum*, significando *pai dos padres*, ou pai dos pais, avô, em português), perdiam seu significado social e poder temporal, tendo sido relegado à esfera privada, deixando inclusive de possuir seus exércitos.

Nesse contexto, o modelo da *família ideal* do catolicismo romano, que se constituía no conceito básico de família, (homem, mulher e filhos) apenas poderia ser propagado por outros instrumentos como a missa, a educação, a assistência social e a saúde, áreas de atuação às quais a Igreja Romana passou a se dedicar intensamente, inclusive no Brasil.

Não é difícil imaginar que com a criação do Estado Moderno Soberano sob esta base teórica paternalista e laica – capaz de originar relações entre governantes e governados do tipo despótico e totalitário, como de fato aconteceu – instaurou-se uma espécie de disputa de espaço de poder entre a Família, a Religião Católica Romana e o Estado quanto à educação e orientação dos filhos, com vistas a dominar os corpos e as consciências.

Assim, as novas condições eram:

- O poder religioso, que até então estava associado ao poder de Estado, estando os próprios clérigos integrantes do poder estatal, por via direta ou indireta, percebendo recursos financeiros regidamente³²⁸, modificou-se totalmente com a inauguração do Estado Republicano;
- O vínculo Estado/Igreja foi rompido, ainda que em grande medida apenas formalmente, de modo que as regras que passaram a valer não comportavam mais a influência normal dos padres, bispos e papa, inclusive no sentido de valorização da família idealizada;
- O poder nacional por todos os modos desejava ser reconhecido por todos como o poder soberano, inclusive pelos chefes tribais e pelos pais de

³²⁸Para entender a instituição do Padroado veja MARTINS, Manuel Gonçalves. O padroado português do Oriente e os factores exógenos. Portugal: Instituto da Defesa Nacional. Relatório da Série N.º: Ano XV; N.º 53 Janeiro-Março 1990.

família que, sempre, até então, recebiam o reconhecimento da autoridade e do poder final.

Sob estas novas condições estava a se formar sob a marca de um grande pai que deveria ser querido e respeitado por todos, de modo semelhante ao que havia sido o rei sob as bênçãos do sumo pai, o Papa, por séculos. Assim, o governo e autoridade dos pais em relação aos seus filhos constituíam-se em obstáculos a serem transpostos. A utopia e o sonho, sob o poder do Estado patriarcalista que detinha, pouco a pouco, e cada vez mais, a força necessária para fazer valer sua vontade, inclusive para confiscar bens e pessoas com vistas ao seu propósito, torna-se pesadelo e um fato ao reverso.

Mas ainda que a forma tenha sido mudada – as constituições democráticas republicanas não admitem formas de governo totalitárias isentas de controles, e cada vez mais os poderes públicos querem controle de uns sobre os outros – o conteúdo e a vontade de poder e de verdade é a mesma: o Estado-Pai capaz de acolher e amar os pobres, de forma que o privado seja totalmente absorvido pelo público.

A resposta para esse problema fulcral responderei nos capítulos seguintes, ao mesmo tempo em que demonstrarei como, e porquê, os Direitos Humanos, especialmente o *dever* à educação escolar obrigatória e universal se consolidou no mundo inteiro, ao ponto de se suprimir da família qualquer direito reconhecido oficialmente de educar, por seus próprios meios, e do seu próprio modo, seus próprios filhos. Finalmente, demonstrarei porque é necessário que este direito seja devolvido às famílias que querem e podem educar seus filhos por si mesmas.

O Ideal e o Real

Bobbio (1992, p. 93) nos oferece uma descrição crítica sobre os principais aspectos doutrinários contidos na Declaração Francesa – Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – comparando-a, em alguns momentos, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que haveria de ser promulgada pela Assembleia da ONU em 1948, cento e quarenta e seis anos depois, após a terrível segunda guerra mundial, que quase destruía a civilização europeia, pondo por terra as esperanças de que, após a primeira guerra, as animosidades fossem acalmadas e as nações pudessem vir a conviver pacificamente. Segundo ele, nos três primeiros artigos está contido o “núcleo doutrinário da Declaração”. É ele:

- A condição natural dos indivíduos que precede a formação da sociedade civil, motivo pelo qual se afirma, em ambas as declarações, quase que sem qualquer diferença, “*que todos os seres humanos nascem livres e permanecem livres e iguais em direitos*”. Esta convicção está claramente fundamentada na primeira frase do Contrato Social, de Jean Jacques Rousseau, que usa uma frase de efeito para começar seu tratado que buscou fundamentar a legitimidade e a necessidade do Estado: “*O homem nasceu livre, mas por toda a parte se encontra a ferros*”.
- A finalidade da sociedade política, que vem depois, (cronológica ou axiologicamente) do estado da natureza;
- O princípio da legitimidade do poder que cabe à nação.

A concepção de que todos os homens nascem livres existe apenas no plano ideal, mas não real. Referindo-se à afirmação das declarações, de Rousseau e de Locke, diz Bobbio:

[...] Tratava-se, como se disse várias vezes, de um **nascimento não natural, mas ideal**. Desde o momento em que a crença numa mítica idade de ouro, que remontava aos antigos e fora retomada durante o Renascimento, foi suplantada pela teoria – que de Lucrécio chegara a Vico – da origem ferina do homem e da barbárie primitiva, tornou-se doutrina corrente que os homens não nascem nem livres nem iguais. **Que os homens fossem livres e iguais no estado de natureza**, tal como descrito por Locke no *Segundo tratado do governo*, **era uma hipótese racional**: não era nem uma constatação empírica nem um dado histórico, mas uma exigência da razão, única que poderia inverter radicalmente a concepção secular segundo a qual o poder político, o poder sobre os homens, o *imperium*, procede de cima para baixo e não vice-versa. Essa hipótese devia servir, segundo o próprio Locke, “para entender bem o poder político e derivá-lo de sua origem”. (p. 93-4, os negritos são meus).

É importante ressaltar: o fundamento sobre o qual a declaração francesa, bem como a declaração da ONU pós-guerra, estabeleceu o conceito de liberdade não era o do mundo real, mas sim o do mundo ideal, o mundo que se queria fazer, e não o mundo que se tinha. Esse desejo racional por liberdade era uma evidência da razão humana, fundada em alguma espécie de valor ético que afirmava, de modo eloquente, que as condições de vida miseráveis a que estavam submetidas milhões, enquanto uns poucos gozavam nababescamente da prosperidade trazida pela tecnologia e pela riqueza, eram iníquas, e precisavam ser subvertidas.

Isto é evidente, se observarmos as condições materiais e espirituais existentes à

época das declarações. Dizer que todos os homens nascem livres sob tais condições seria um absurdo. No caso da declaração francesa, por causa das misérias e iniquidades várias que caracterizavam a sociedade pré-industrial e mesmo pós-revolução industrial, como demonstramos. No caso da declaração universal dos direitos humanos do pós-guerra, bastava contemplar os escombros espalhados por toda a Europa e a necessidade de subjugar alemães, italianos e japoneses, perseguindo, julgando e enforcando os responsáveis, para saber que o nascimento livre de todos não passava de utopia.

Tratava-se, portanto, o conceito da liberdade natural de todos, apenas uma *hipótese* racional, como disse Locke. Essa hipótese – que a história ainda haveria de provar, ou não – era uma *exigência da razão* com vistas a permitir que os homens se organizassem associativamente, de baixo para cima, com base em seus próprios critérios racionais consensualizados, e não de cima para baixo, como fora, por séculos, a organização política fundamentada na religião católica e nos reis.

A hipótese da liberdade de cada indivíduo originada no nascimento atendia a esta nova forma de *organização política associativa*, baseada no contrato, um contrato social, implícita na palavra “associação”, termo usado no artigo 2.º da Declaração Francesa: “*o objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem*”. (Bobbio, 1992, p. 94).

A esse respeito comenta Bobbio: “*Por associação, entende-se – é impossível não entender – uma sociedade baseada no contrato.*” (p. 94).

O ideal racional de criar-se uma associação política seguiu a todas as Constituições dos países que pretendiam inaugurar um sistema republicano, mas mesmo antes dele, apenas por uma questão de liberdade, de libertação do jugo dos Impérios, dos quais o Brasil é um exemplo.

A *Constituição do Império do Brasil, de 25 de março de 1824* demonstra isso de modo bastante evidente. E demonstra também a contradição ainda existente de procurar conciliar o Estado que já começava a se pensar republicano, com a tradição dos reis e da religião católica (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2014, grifos nossos):

EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE.

TÍTULO 1º - Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia e Religião.

Art. 1. **O IMPERIO do Brazil é a associação Política de todos os Cidadãos Brasileiros.** Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união ou federação, que se oponha á sua Independencia.

Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fôrma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o

bem do Estado.

Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional e Representativo.

Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador e Defensor Perpetuo do Brazil.

Art. 5. **A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio.** Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.

O conceito de liberdade nas declarações de direito, especialmente na declaração francesa, portanto, é *ideal*, e deve ser considerado apenas em conjunto com o desejo dos homens de construir uma associação política que não precisasse ser submetida sob condições aviltantes a reis ou ao papa, a deuses tiranos de qualquer tipo. Este é o princípio central da declaração de 1789, e apenas esse.

Na declaração do século XVIII foram elencados quatro direitos naturais. Além da *liberdade* estavam a *propriedade*, a *segurança* e a *resistência à opressão*. A *igualdade*, tão fundamental hoje em nossos sistemas, mais ainda do que a liberdade não constam do rol, porque a igualdade é concebida em termos de *igualdade perante a lei* e *igualdade fiscal*.

A *propriedade* é vista como “um direito inviolável e sagrado”, direito que viria a se tornar alvo das críticas dos socialistas, “*e irá caracterizar historicamente a Revolução de 1789 como revolução burguesa*”. No dizer de um dos principais teóricos da Revolução Francesa, senão o maior, a contradição. Facilmente se encontrará uma oposição direta a esta forma de ver a propriedade como um direito sagrado em Rousseau, no seu *Discurso sobre A Origem da Desigualdade* (1754), no qual vê o homem em seu estado natural, antes da sociedade civil, sem propriedade, e, por isso, um *bom selvagem*.

O ensaio do filósofo francês, que gostava de usar frases emblemáticas, causou impacto, ao vencer o concurso promovido pela Academia de Dijon, em 1753, que propunha que se respondesse à questão: *A Origem da Desigualdade entre os Homens*, por meio de uma de suas máximas:

“O primeiro que tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastante simples para acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não teria poupado ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos semelhantes: “Livrai-vos de escutar este impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos, e a terra de ninguém!” (1754, p.91).

Destes quatro direitos elencados, Bobbio (1992) explica que apenas o direito à liberdade é definido, no artigo 4.º:

[...] como o direito de “poder fazer tudo o que não prejudique os outros”, que é uma definição diversa da que se tornou corrente de Hobbes a Montesquieu, segundo a qual a liberdade consiste em fazer tudo o que as leis permitam, bem como a definição de Kant, segundo a qual a minha liberdade se estende até o ponto de compatibilidade com a liberdade dos outros.” (p. 94).

Na Constituição Francesa, promulgada em 1793, seria definido também o conceito de direito à segurança, o que não é difícil de imaginar porquê, considerando as muitas cabeças que continuaram a rolar mesmo depois das do rei e da rainha: “*a proteção concedida pela sociedade a cada um dos seus membros para a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de suas propriedades*” (p. 94).

Merece um comentário o *direito à propriedade*, declarado como *um direito inviolável e sagrado*, o que foi criticado contundentemente por Rousseau. Bobbio explica que sua inclusão entre os direitos naturais dizia respeito à colheita dos frutos decorrentes do trabalho individual e da ocupação da terra, que passara a ser explorada.

Entretanto, na esfera liberal o que se pode concluir é que Locke, e não Rousseau, é quem orienta, pelo menos por enquanto, a questão do direito à propriedade na maioria, senão todos, os ordenamentos jurídicos nas sociedades democráticas. Não é difícil reconhecer isso no instituto de direito civil da “usucapião”, por meio do qual o indivíduo que possua a posse mansa, pacífica e ininterrupta de determinado bem imóvel, podendo ser móvel também, durante certo período mínimo de tempo, adquire o direito de propriedade sobre este bem, ainda que as Constituições de índole social, sob o efeito das revoluções e conquistas socialistas, contemplem um minimizador a este direito, afirmando, como no caso brasileiro, que a propriedade deverá atender a sua função social. De qualquer forma, ensina Bobbio que o direito à propriedade:

[...] remontava a uma antiga tradição jurídica, bem anterior à afirmação das doutrinas jusnaturalistas. Era uma consequência da autonomia que, no direito romano clássico, era desfrutada pelo direito privado em relação ao direito público, da doutrina dos modos originários de aquisição da propriedade (através da ocupação e do trabalho) e dos modos derivados (através do contrato e da sucessão), modos – tanto um como outros – que pertenciam à esfera das relações privadas, que se desenvolviam fora da esfera pública. Para não remontar a um passado mais distante, era bem conhecida a teoria de [novamente ele] Locke, um dos principais inspiradores da liberdade

dos modernos, segundo a qual a propriedade deriva do trabalho individual, ou seja, de uma atividade que se desenvolver antes e fora do Estado. **Ao contrário do que hoje se poderia pensar, depois das históricas reivindicações dos não proprietários, guiados pelos movimentos socialistas do século XIX, o direito de propriedade foi durante séculos considerado como um dique – o mais forte dos diques – contra o poder arbitrário do soberano.** Foi Thomas Hobbes, talvez o mais rigoroso teórico do absolutismo, que teve a audácia de considerar como uma teoria sediciosa (e, portanto, merecedora de condenação num Estado fundado nos princípios da razão) a que afirma “que os cidadãos têm a propriedade absoluta das coisas que estão sob sua posse”. (Bobbio, 1992, p. 94,95, grifo nosso).

E o direito de resistência à opressão? Também por trás deste direito estava Locke. As razões e características deste direito garantido pelos franceses são as seguintes:

- Decorre do *fato do governo*, o qual deveria garantir os direitos de liberdade e propriedade, o que se constitui como a razão pela qual os homens entram em sociedade e realizam um contrato social criando assim o Estado para geri-lo, e a conservação de suas propriedades, motivo, inclusive, pelo qual se insere o direito à segurança. Portanto, a violação de um ou de todos esses direitos fundamentais, direta ou indiretamente, dá ao governado o direito de sentir-se desobrigado à obediência, e justificado em sua resistência;
- O direito de resistência é um direito secundário, formado por normas secundárias, que intervém *a posteriori*, apenas quando são violados os direitos de liberdade, de propriedade e de segurança, que são direitos primários;
- O direito de resistência se materializa de modo a tutelar todos os outros direitos, ou seja, para defender os outros direitos fundamentais que foram violados pelo Estado. Por isso, não pode ser tutelado por este, devendo ser exercido por conta e risco de quem o exerce.

Mas leiamos o próprio Bobbio³²⁹:

[...] É ponto pacífico que, também, por trás da afirmação do direito de resistência, estava o pensamento de Locke, embora essa afirmação fosse muito antiga. Tendo dito que a razão pela qual os homens entram na sociedade é a conservação de suas propriedades, bem como de suas liberdades, Locke deduzia disso que, quando o governo viola esses direitos, põe-se em estado de guerra contra seu povo, o qual, a partir desse momento, está desvinculado de qualquer dever de obediência, não lhe restando mais do que “o refúgio comum que Deus ofereceu a todos os homens contra a força e a violência”, isto é, o retorno à liberdade originária e a resistência. Juridicamente, o direito

³²⁹ Ibidem, p. 95,96.

de resistência é um direito secundário, do mesmo modo como são normas secundárias as que servem para proteger as normas primárias: é um direito secundário que intervém num segundo momento, quando são violados os direitos de liberdade, de propriedade, e de segurança, que são direitos primários. E também é diverso porque o direito de resistência intervém para tutelar os outros direitos, mas não pode, por sua vez, ser tutelado, devendo, portanto, ser exercido com todos os riscos e perigos. Num plano rigorosamente lógico, nenhum governo pode garantir o exercício do direito de resistência, que se manifesta precisamente quando o cidadão já não reconhece a autoridade do governo, e o governo, por seu turno, não tem mais nenhuma obrigação para com ele.

A respeito do direito de resistência, Bobbio refere-se novamente a Kant, o qual dizia que para que o direito de resistência fosse autorizado deveria haver uma lei pública, o que seria, obviamente uma contradição, “já que no momento que o soberano admitisse a resistência contra si mesmo renunciaria à sua própria soberania e o súdito tornar-se-ia soberano em seu lugar”. (p. 96).

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, não existe o direito de resistência, mas Bobbio nota que no seu preâmbulo está disposto que a proteção dos direitos que viriam enumerados tinha um objetivo concreto: “se quer evitar que o homem seja obrigado, como última instância, à rebelião contra a tirania e a opressão”. Comenta Bobbio sobre este dispositivo que “[...] É como dizer que a resistência não é um direito, mas – em determinadas circunstâncias – uma necessidade (como indica a palavra “obrigado””, (p. 96). Evidentemente que o que se tinha em mente eram as atrocidades cometidas na segunda guerra mundial, especialmente por louco Hitler contra os judeus, mas não apenas contra eles, contra o mundo inteiro não ariano.

Direitos do Homem e a Nação

“O princípio de toda soberania reside essencialmente na nação”, é o que está enunciado no artigo terceiro da Declaração Francesa. Segundo Bobbio (1992), este artigo viria se constituir como um dos fundamentos de todo governo democrático futuro

[...] de que a representação é uma e indivisível, ou seja, não pode ser dividida com base nas ordens ou nos estamentos em que se dividia a sociedade da época; e que a sua indivisibilidade e unidade é composta não por corpos separados, mas por indivíduos singulares, que contam cada um por um, de acordo com um princípio que, a partir de então, justifica a desconfiança de todo governo democrático diante da representação dos interesses. (p.96-7).

Foi neste ponto, diz Bobbio, que a Declaração francesa foi acusada de “excessiva abstratividade – pelos reacionários e conservadores em geral; e de excessiva

ligação com os interesses de uma classe particular, por Marx e pela esquerda em geral”. De fato, Bobbio irá dizer posteriormente (2000) que o ideal de que cada representante político representasse apenas os interesses da nação, e não o interesse de alguns, foi uma das promessas não cumpridas pelos pais da democracia, porque operam, na prática, relações do tipo contratual privado entre muitos representantes de grupos e entre estes representantes e o povo, constituindo-se, respectivamente, um *grande mercado* e um *pequeno mercado*, que requerem negociantes tarimbados para estes fins.

O fato das regras do jogo não permitirem esse jogo de interesses é irrelevante, na medida em que este fato acontece à revelia das regras. O centro do problema é o controle sobre os representantes, mas como o governo que deveria ser visível, na prática não costuma ser, operando-se por formas submersas e ocultas, e como o povo encontra-se sofrendo de refluxos que o fazem rejeitar o político, além de outras mazelas mais, é difícil ver qualquer saída, diz Bobbio.

Continuando. Na polêmica sobre a abstratividade, respondeu-se com a afirmação de que o dispositivo não passava de intenção, um ideal, de modo semelhante ao que se queria quando se elencou os direitos naturais:

Mas será mesmo verdade que os constituintes franceses eram assim tão pouco atentos, com a cabeça nas nuvens e os pés bem no chão? A essa pergunta, respondeu-se com a observação de que aqueles direitos aparentemente abstratos eram realmente, na intenção dos constituintes, instrumentos de polêmica política, cada um deles devendo ser interpretado como a antítese de um abuso do poder que se queria combater, já que os revolucionários, como dissera Mirabeau, mais que uma Declaração abstrata de direitos, tinham querido fazer um ato de guerra contra os tiranos. Se esses direitos foram depois proclamados como se estivessem inscritos numa tábua das leis fora do tempo e da história, isso resultara – como explicará Tocqueville – do fato de que a Revolução Francesa havia sido uma revolução política que operara como as revoluções religiosas, que consideram o homem em si mesmo, sem se deterem nos traços peculiares que as leis, os costumes e as tradições de um povo podiam ter inserido naquele fundo comum; e operara como as revoluções religiosas porque “parecia ter como objetivo, mais do que a reforma da França, a regeneração de todo o gênero humano. De resto, foi por essa razão, segundo Tocqueville, que a Revolução pôde acender paixões, que, até então, nem mesmo as revoluções políticas mais violentas tinham podido produzir”.³³⁰

Abstratividade, em razão de que se supunha que seria possível que se suprimissem interesses e vínculos naturais por meio de uma declaração política fundada em um desejo de natureza religiosa, visando a regeneração do gênero humano, eis a

³³⁰ Ibidem, p. 98,99.

primeira acusação, de pessoas como Burke, ao qual já nos referimos.

De Marx vem a outra acusação contra a eficácia e legitimidade da Revolução e da Declaração francesas. Segundo ele, elas não passavam de uma forma de defesa da classe burguesa, que tinha conseguido suprimir os reis e a realeza em razão da histórica luta de classes. Não se tratava de uma questão religiosa, mas apenas um fato natural da história. O que poderia modificar a história era uma outra revolução que deveria vir: a revolução dos proletários, que suprimiria, daí sim, o Estado, porque suprimiria o sistema sobre o qual estava fundado ele e tudo o mais, especialmente as desigualdades e a propriedade privada.

A liberdade? Esta era secundária, assim como era secundário o direito à resistência no caso da revolução liberal. Direito de resistência no sistema proposto por Marx não existia. Como Bobbio explicará em outro livro (2006), do qual nos ocuparemos oportunamente:

[...] De nenhum modo se tratava do homem abstrato, universal! [diria Marx]. O homem de que falava a Declaração era, na verdade, o burguês; os direitos tutelados pela Declaração eram os direitos do burguês, do homem (explicava Marx) egoísta, do homem separado dos outros homens e da comunidade, do homem enquanto mônada isolada e fechada em si mesma.

Quais tenham sido as consequências dessa interpretação – **que confundia uma questão de fato, ou seja, a ocasião histórica da qual nascera a reivindicação desses direitos**, que era certamente a luta do Terceiro Estado contra a aristocracia, **com uma questão de princípio**, e via no homem apenas o cidadão, e no cidadão, apenas o burguês – esse é um tema sobre o qual, com o discernimento que o passar dos anos nos proporciona, talvez tenhamos ideias mais claras do que nossos pais.” (BOBBIO, 2002, p. 99, grifos nossos).

Uma comunidade universal de todos os homens, gerada a partir dos espoliados do mundo. Eis a nova utopia. Mas se queremos compreender as circunstâncias atuais, precisamos deixar um pouco Marx de lado, e retornarmos novamente na história, para um período de turbulências na Europa, e o nascimento da ideia da escolarização universal segundo um modo de pensar não excludente, não baseado na luta de classes.

CAPÍTULO 5 - Nascimento e desenvolvimento da escolarização universal e obrigatória

Em face das condições humanas miseráveis e repulsivas que se prolongavam por séculos na Europa, e considerando o quadro belicoso que se estabeleciam entre as nações que procuravam, cada uma delas, e à sua própria maneira, projeção internacional, era natural que, em algum momento, surgisse na história um movimento revolucionário destinado a subverter o estado de coisas que reproduzia, geração após geração, aquelas condições. Ao mesmo tempo, mesmo em razão do funcionamento do próprio sistema produtivo que necessitava de humanos aptos para o trabalho, tornou-se necessário assegurar, de forma concreta, o mínimo de atendimento às suas necessidades.

Nesse contexto é que vai se forjando a noção de direitos humanos modernos, e o seu principal veículo de emancipação humana: a educação escolar obrigatória e universal. Mas isso não aconteceu de forma linear, foi produto de uma construção social complexa, à qual nos dedicaremos a demonstrar agora.

João Amos Comênio

Didática Magna que expõe

tratado universal para ensinar a todos todas as coisas, ou seja, processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades, praças e aldeias de qualquer reino cristão, de erigir escolas de tal natureza, que toda a juventude, de um e outro sexo, sem excetuar ninguém, possa ser instruída nas letras, reformada nos costumes, educada na piedade, durante os anos da puberdade, em tudo aquilo que se relaciona com esta vida e a futura, com brevidade, agrado e solidez.

[...] A popa e a proa de nossa didática há de investigar o seguinte: a maneira pela qual os que ensinam tenham menos que ensinar e os que aprendam tenham mais que aprender; pela qual as escolas tenham menos ruído, menos preocupações, menos trabalho inútil e mais sossego, mais atrativo, mais aproveitamento; pela qual a república cristã tenha menos obscuridade, confusão e dissidência, e mais clareza, ordem, paz e tranquilidade. [...]

Onde o *fundamento* de tudo quanto se expõe aqui é tirado da própria natureza das coisas; a *sua verdade* é demonstrada com exemplos paralelos equivalentes das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas e, por fim se mostra *o Caminho* fácil e certo para levar a cabo tudo com o bom resultado. (Comenius, 1978).

Com estas palavras, nas quais o autor apresenta a finalidade de seu livro, se

inicia a obra que deu origem ao pensamento inédito³³¹ que acabaria por consolidar a ideia da educação universal para todos, sem qualquer distinção por raça, sexo, nacionalidade, condição, ou de qualquer outra espécie. Um obra que inauguraria, segundo a linguagem e o discurso atual, a *educação democrática*, democratizada e democratizadora.

Didacticorum Operum, traduzida como *Didática Magna* na língua portuguesa, é considerada a principal obra de João Amos Komensky, (ou Comenius, na versão latinizada e Comênio, ou Comênio, abasileirado). Este Bispo Protestante que dirigiu a diocese de Lissa, admirador do monge que escrevera *Cidade do Sol*, e estudioso dos seus escritos, nasceu na Morávia, em 1593 e morreu em 1670. Segundo Abu-Merhy, (1978, p. 11), o autor aprendeu a ler apenas aos 16 anos de idade, e fez seus estudos superiores nas Universidades de Herlorn e Heidelberg. Sua obra tornou-se conhecida internacionalmente.

Além do teórico da educação universal, foi um realizador. Em 1650 fundou um ginásio-modelo em Serospatak. Posteriormente, foi chamado pelo Parlamento inglês para empreender uma reforma educacional, não a tendo realizado em razão das mudanças políticas à época, naquele país. Segundo Ribeiro (2003)

[...] O Século 17 descobriu em Comênio um educador atuante, empreendedor de reformas educacionais na Polônia, Suécia e Hungria, tendo recusado convites inclusive, para atuar em Harvard, nos Estados Unidos. Tornou-se também um escritor internacionalmente reconhecido por seus livros didáticos produzidos (quando exilado de sua terra natal, o reino da Boêmia-Morávia – hoje República Checa) em especial para o ensino de idiomas, a saber, *Janua Linguarum* e *Orbis Pictus*. Estima-se que estes seus livros eram adotados em mais da metade das escolas europeias.

Ribeiro, citando Armstrong, entende que Comênio

[...] está categorizado entre os autores clássicos, isto é, como um autor cujas obras ‘não apenas [...] tiveram uma relevância histórica, contribuindo para o avanço de sua época, mas [...] transcendem o seu contexto, com ideias que tocam verdades atemporais’ não perdendo ‘em força, beleza e atualidade’³³².

³³¹O ineditismo de Comenius está na sua proposta pedagógica, por meio da qual viabilizava o pensamento já existente da escolarização obrigatória e universal. Vimos que Campanella já imaginara um modelo, o qual serviu de inspiração, inclusive, para Comenius. Barbosa (2008, 2013), nos lembra do reformador alemão Martinho Lutero, que, no início do século XVI, pensava na Educação para todos como forma de expandir a Reforma, tendo se referido a aspectos como financiamento do sistema, docentes especialistas, currículo, metodologia de ensino, etc. A mesma autora nos remete a uma ampla bibliografia que lembra que mesmo antes deste reformador a educação de um modo semelhante ao escolar já era praticado, em todos os casos com um viés e um fundamento religioso.

³³² Ibidem, p.5,6.

A UNESCO parece ter reconhecido isso, porque, como lembra Ribeiro

[...] no quarto centenário de seu nascimento, a UNESCO rende-lhe nova homenagem, instituindo o ano de 1992 como o Ano de Comenius, e em 1993 criando a Medalha Comenius para incentivar iniciativas na educação ao redor do mundo.

De cristão perseguido, passando pela indiferença do esquecimento, a memória de Comênio chega ao século 20 como uma unanimidade, com muitos de seus antigos ideais utópicos concretizando-se. Entre estes podem ser citadas a criação da ONU, UNESCO, Concílio Mundial de Igrejas, e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (na qual a educação universal é contemplada). Não sem razão que “Nenhum dos grandes educadores – diz Frederick Eby – é tão merecidamente admirado e tão pouco criticado hoje, como este erudito, sábio e benevolente bispo de um povo exterminado. Nas obras de Comenius, sente-se que um profeta está falando.”³³³

As características gerais do pensamento educacional de Comênio são, segundo Abu-Merhy, e com base nos estudos empreendidos na própria obra, as seguintes:

- Acreditava, como Sócrates, que o homem só *pecava* por ignorância. O ponto de partida de sua didática era *conhece-te a ti mesmo*. O saber pelo saber, o saber desinteressado, como um fim em si mesmo, para Comenius não tinha valor algum, pois o saber tem valor instrumental: saber para agir bem, agir bem para ser digno de Deus e participar de Seu Reino. Assim, ele defendia um pensamento que se constituía como a sua tese central: a escola não deveria ser lugar apenas de instrução, mas de educação. Referindo-se à história bíblica do Éden, na qual Adão e Eva desobedeceram ao Criador e comeram do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal, ele afirma, referindo-se às escolas de seu tempo: “*Estamos atacados, desde nossa origem, por uma doença hereditária que, desdenhando a árvore da vida, nos leva a desejar desordenadamente e somente a árvore da ciência*”. (1978, p.13);
- Comênio julgava que era possível ensinar tudo a todos. *Todos* inaugura um sentido até então inédito de acesso à Educação, pois quer dizer *todos* mesmo, sem qualquer distinção, e refere-se como já citado, a *toda a juventude, de um e outro sexo, sem excetuar ninguém*. Ensinar *Tudo* refere-se ao centro de sua doutrina: a *Pansofia*.
- A Pansofia, (*Pan*, tudo ou todo, e *Sofia*, saber, ou sabedoria), implica em uma educação desenvolvida sobre um tripé: as *letras*, que encontra-se, para

³³³ Ibidem, p.104.

Comênio, no domínio estrito da ciência, das artes, e das línguas; os *costumes*, que referem-se aos valores e comportamentos sociais assimilados comumente por todos ou quase todos de uma dada época e lugar, e que pressupõe moralidade; e *piiedade*, que refere-se ao domínio estrito da fé cristã, e à sua prática. **Fazer os jovens instruídos nas letras, reformados nos costumes, e educados na piedade, durante os anos da puberdade, em tudo aquilo que se relaciona com esta vida e a futura, era o objetivo da Educação de Comenius.**

- Apesar de sua concepção universal e universalizadora da Educação, Comênio não entendia que todos os educandos deveriam subir ao nível superior, “mas apenas aquelas inteligências privilegiadas”³³⁴. Assim, todos deveriam aprender tudo, mas não necessariamente na mesma profundidade. O *tudo* de Comênio, portanto, refere-se à *qualidade*, e não à *quantidade*, ou seja, ensinar todas as artes, todas as ciências, todos os costumes bons e a piedade. Adota o enciclopedismo, de modo que todos deveriam cursar apenas o primário e secundário, e mesmo neste caso admite que alguns se aprofundarão mais do que os outros, conforme a aptidão e a inteligência de cada um.
- Quanto à aprendizagem propriamente dita, Comênio baseava a aprendizagem na *intuição*, (esta vista no sentido clássico, anterior à filosofia bergsoniana), motivo pelo qual alguns entendem que ele teria sido influenciado por Francis Bacon, e Pestalozzi, no século XVIII, teria sido seu discípulo. Comênio compreendeu perfeitamente o papel do interesse na aprendizagem. Partia do princípio de que a escola deve ser atrativa, e criticou os mestres de sua época que insistiam em ensinar “sem excitar nos discípulos o desejo de aprender”, o que contribuiria para os maus resultados no ensino, pois “onde falta entusiasmo tudo se esfria”.
- É no escopo da aprendizagem intuitiva, que Comênio condenava os que queriam *impor* o ensino. Segundo ele “procedem mal os que obrigam as crianças a estudar contra sua vontade”.
- É ainda neste contexto de aprendizagem natural, intuitiva, que Comênio propunha a produção de rico e variado material didático para o aprendiz

³³⁴ Ibidem, p.13.

eficaz. A “memorização oca”, segundo entendia, impediria a *formação da inteligência antes da palavra*, e favoreceria o indesejado, qual seja, *o ensino dos símbolos antes das coisas*. O inverso é o que deveria ocorrer. No ensino das línguas afirmava, categoricamente: “*que nenhuma língua se aprenda pela gramática, mas pelo uso de autores apropriados*”³³⁵. As regras de aprendizagem para qualquer matéria, as quais deveriam ser seguidas pelo mestre que desejava que seus discípulos aprendessem, eram três: (i) os exemplos devem anteceder as regras; (ii) as regras devem ser curtas, claras e exatas; (iii) as regras devem ser acompanhadas de exercícios, para que seja manifesta sua utilidade.

- Quanto ao método de ensino, diz Abu-Merhy:

“Único em seu delineamento geral, porque baseado na natureza, admitia processos variados para letras e artes, ciências, costumes e piedade. Sua preocupação em moldar tudo pela Natureza dá que pensar na influência que teria exercido sobre Rousseau e o naturalismo, não tivesse essa corrente encarado o homem apenas no plano “natural”, enquanto Comênio colocou o homem, em primeiro lugar, no plano “sobrenatural”³³⁶”. Os princípios gerais que presidem à sua obra são:

- Um relativo ao método
- Outro relativo à organização: graduação do ensino. No método ainda se subordinou a determinados princípios diretores, dos quais destacamos:
 - Partir do fácil para o difícil
 - Partir do geral para o particular
 - Ensinar tudo para utilização atual e no sentido atual
 - Ter concisão, clareza, ordem em tudo
 - Não se esquecer do exemplo
 - Ensinar pelas causas, donde a necessidade da demonstração
 - Predomínio da síntese sobre a análise.

Abu-Merhy continua com seu estudo sobre a obra de Comênio, mais especificamente a “Didática Magna”. Explica que o Autor define didática como *a arte de ensinar e aprender*. A obra não trata apenas de uma *didática geral*, que estabelece

³³⁵ Ibidem, p.14.

³³⁶ Ibidem, p.15.

princípios gerais, mas também deve ser vista como *didática especial*, porque refere-se a métodos distintos em cada um dos campos do saber que propõe. Então, há um método *das ciências*; um método *das artes*; um método *das línguas*; um método de *formar os costumes*; um método de *inculcar a piedade*. Fazendo uma analogia da Tipografia, chama sua didática de *Didacografia*, com a diferença de que não é da tecnologia que Comenius extrai seus princípios e regras, mas apenas da natureza: “*É nossa divisa tomar a Natureza por guia em tudo*”³³⁷.

O que é Educação, para Comênio (1978, p.38)?

[...]Educar prudentemente a juventude é procurar que sua alma se preserve da corrupção do mundo. É favorecer, com bons e contínuos conselhos e exemplos, a germinação das sementes e da honestidade, que já estão plantadas. É, finalmente, dar, à sua inteligência, o verdadeiro conhecimento de Deus, de si próprio, das coisas: com o que se habituará a ver a claridade da luz de Deus, a amar e a venerar, sobre todas as coisas, o Pai de todas as Luzes”.

Também, ressalta Abu-Merhy, citando Comênio, que “*educar retamente a juventude não é enchê-la de palavras, frases, sentenças e opiniões tomadas dos autores, mas abrir sua inteligência às coisas para que dela brotem rios como de uma fonte viva, flores e frutos; e cada ano que passa tornem a germinar*”³³⁸.

A compreensão do autor da Didática Magna sobre Educação, provêm de sua compreensão da integralidade do ser humano, motivo pelo qual ele compreende Educação como uma tarefa de formação do homem, segundo uma perspectiva não meramente materialista. Diz Abu-Merhy:

[...] Encarando o homem integral, compreende a educação como formação, formação com o fim de conduzi-lo a Deus.

E para atingir aquele fim último – o da salvação da alma, exorta aos Pais, aos Mestres, aos Alunos, às Escolas, mostrando-lhes:

- a) a importância da educação;
- b) a necessidade de uma reforma educacional.

Para indicar a importância da educação, escreve: “Ensinar é a arte de todas as artes”. E é por isso que exorta a todos “que têm a missão de formar homens sejam conscientes desta dignidade e expendam esforços para atingir fim tão sublime”.

A fim de provar a necessidade de reforma, examina, com cuidado, os erros pedagógicos de sua época e propõe remédios – e isso constitui seu maior empenho em toda a sua obra.

Foi reformador verdadeiro e logrou ser ouvido, não só em sua época, como até hoje, porque sua influência perdura, através de tantos discípulos, no transcorrer dos séculos, continuando vivos ainda seus ensinamentos.³³⁹”

³³⁷ Ibidem, p.15.

³³⁸ Ibidem, p.16.

³³⁹ Ibidem, p.16.

Quais os fundamentos da Educação, para Comênio?

*“Quanto maior for nosso empenho, nesta vida, para alcançar a Erudição, a Virtude e a Piedade, tanto mais nos aproximaremos da consecução de nosso último fim. Estes três hão de ser os três objetivos de nossa vida: tudo mais é pompa vã, carga inútil, torpe engano”.*³⁴⁰

A esquematização de Abu-Merhy sobre o assunto, organiza-se em *Finalidade, Objetivos, e Meios*, e é a que segue:

Finalidade: Vida Eterna	Meios a) Tornar-se conhecedor das coisas b) Ser o senhor de si mesmo c) Modelar-se à imagem de Deus.
----------------------------	---

Objetivos de 1. ^a categoria	Meios	Objetivos de 2. ^a categoria	Meios
Tornar-se conhecedor das coisas	Erudição (sabedoria)	Erudição	Métodos Educacionais
Ser senhor de si mesmo	Bons costumes (Prudência)	Virtude ou bons costumes	Métodos Educacionais
Modelar-se à imagem de Deus	Religião (Piedade)	Religião	Métodos Educacionais

Para o alcance dos objetivos a Natureza já doou aos homens as três sementes necessárias para o sucesso do processo educacional, da forma que segue³⁴¹:

Sementes da Educação – doadas pela Natureza para o alcance dos objetivos de segunda categoria

Erudição	Virtude	Piedade
O homem nasce com aptidão para adquirir o conhecimento das coisas	A harmonia dos costumes já era estimada mesmo pelos pagãos – tendência que o homem procura satisfazer	O homem é imagem de Deus
O homem encerra em si tudo que há no mundo (microcosmo)		O homem tem a tendência inata de reverenciar a divindade
O homem é dotado de sentidos e inteligência		O homem deseja o Sumo

³⁴⁰ Ibidem, p.60.

³⁴¹ Ibidem, p.17.

É imanente ao homem o desejo de saber – a tendência ao conhecimento		Bem.
---	--	------

A **Pansofia**, concebida por Comenius, e constitutiva dos fundamentos da sua Educação, que, como vimos, são a Erudição, a Virtude, e a Religião, comprova a sua compreensão filosófica do homem em três dimensões: inteligência, vontade, sentimento. Quanto aos *aspectos bipsicológicos* valorizava a infância, “[...] uma vez que toda a vida depende da primeira infância e de sua educação, tudo será vão se todos os espíritos não forem aqui preparados para as coisas da vida” (Comenius, 1978, p.17,18). Quanto às *inteligências* das crianças, identificava diferenças, bem como aos *modos de interesse*, que referem-se ao *aspecto propriamente emotivo*.

Quanto a esse último aspecto do ser, identifica duas maneiras, ou tendências:

- As pessoas que são *amigas das letras*, que estão voltadas para o saber desinteressado, para o sujeito; e
- As pessoas que são *amigas das coisas mecânicas*, voltadas para as coisas, para os objetos.

Se combinados estas tendências emotivas aos três aspectos da inteligência, a saber, (a) agudo versus obtuso; (b) brando versus dúctil; (c) duro versus quebradiço; resultariam em seis tipos de “temperamentos das inteligências”.

Vimos o conceito de Educação para Comenius, e os fundamentos de sua Educação. É deles, evidentemente, que procede seu modo de conceber a Organização Escolar. Para ele, as escolas deveriam ser vistas como *oficinas da humanidade*, úteis para a produção do ser humano segundo a cosmovisão já descrita, na qual concebe-se a *Educação* como **um processo de formar criaturas racionais, com erudição, ou sabedoria, bem como capaz de favorecer o domínio de cada homem sobre si mesmo, modelando-os à imagem de Deus, por meio da Religião, ou Piedade**. Por causa disto, e apenas por causa desta tripla visão, que Comenius compreende como “[...] natural que a escola seja aberta a todos, sem distinção de classe, credo, cor e sexo. Era assim, favorável, à educação comum – porque “todos que nasceram homens têm um fim principal: o de ser homens”³⁴².

Já dissemos que toda a teoria e metodologia proposta por Comenius é fundada na Natureza, onde ele encontra realidades que servem de parâmetro e referência para a

³⁴² Idem, p.19.

educação de crianças e adolescentes. Para ele, a primeira infância – cuja educação competiria aos pais, auxiliado pelos mestres – é vital. Todo o sistema atual escolar, exceto no que se refere ao jardim da infância, reflete o pensamento de Comenius:

- De 0 a 6 anos a crianças frequentaria a “escola maternal”, ou jardim de infância, no regaço da mãe;
- De 6 a 12 anos, a escola comum, ou primária;
- De 12 a 18 anos, o adolescente frequentaria a escola latina ou ginásio (secundária);
- De 18 a 24 anos, a Academia, viagens e excursões.

Segundo Abu-Merhy³⁴³, o currículo da escola maternal era o seguinte: Metafísica, Física, Ótica, Astronomia, Geografia, Cronologia, História, Aritmética, Geometria, Estatística, Mecânica, Dialética, Gramática, Retórica, Poesia, Música, Economia, Política e Ética. Logicamente estas disciplinas seriam ministradas com simplicidade extrema. A escola primária, dividida em seis séries, acrescentariam às matérias da escola maternal as artes mecânicas.

A escola latina, ou secundária, era constituída, no currículo de Comenius, pelas “artes liberais”, a saber, Dialética, Retórica, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. A essas disciplinas, se acrescentava Física, Geografia, Cronologia, História e Ética. Era dividida também em seis séries, cada qual com um nome: 1.^a Gramática; 2.^a Física; 3.^a Matemática; 4.^a Ética; 5.^a Dialética; 6.^a Retórica.

No ensino superior Comenius *aconselhava* a especialização, reservando o enciclopedismo só para as inteligências mais bem dotadas, as quais seriam selecionadas por meio de exames. Como complemento a ela, aconselhava excursões e viagens, porque oferecem perspectivas mais reais da vida. Ressaltava ainda a importância da Pesquisa em nível superior, a que chamou de *Escolas das Escolas*, cujo objetivo deveria ser “descobrir os fundamentos das ciências, a purificar e a espargir a luz da sabedoria, com êxito, por todo o gênero humano, e a promover o melhoramento dos negócios dos mortais mediante novas e úteis invenções³⁴⁴”.

Já disse, anteriormente, que Comenius propunha uma reformulação das escolas que existiam à época. A reforma educacional escolar que propunha Comenius tinha um fundamento: a ordem em tudo. Com vistas a ensinar tudo a todos, nos termos de sua filosofia, pedagogia e didática, entendia ser necessário:

³⁴³ Ibidem, p.19.

³⁴⁴ Ibidem, p.20.

- Prolongar a vida da pessoa, motivo pelo qual previa a prática da Educação Física, higiene, alimentação moderada e sadia, e exercícios, pois entendia ser de “absoluta necessidade para o corpo humano o movimento, a agitação e os exercícios ou recreativos”. Neste escopo, recomendava o descanso e a acertada distribuição do trabalho, dos recreios e das férias.
- Abreviar as artes, com vistas a que a aprendizagem se fizesse mais rapidamente, para o que fornece um plano de simplificação das artes;
- Desenvolver a inteligência, buscando dar mais consistência à cultura da criança, concebendo regras de grande valor.

Uma crítica comum a Comenius está no fato de que ele propunha um único método de ensino-aprendizagem a todos. Entretanto, diz Abu-Merhy:

[...] Propondo um único método para todos, não desconheceu as diferenças individuais, pelo que o método tinha que ter grande flexibilidade. Por isto afirmou: “...nosso método está adaptado às inteligências intermediárias (que são sempre em maior número), sem que lhe falem recursos para conter e sujeitar os mais vivos (a fim de que não malogrem prematuramente), nem estímulos e agulhões para excitar os mais lentos³⁴⁵”.

Sua percepção sobre a importância da captação do interesse do aluno antes de se dar início ao ensino, e da necessidade de individualização do ensino, é extraordinária. A isto se refere Abu-Merhy:

[...]Compreendeu, claramente, o papel do interesse na aprendizagem, mostrando que cabia ao mestre estimulá-lo. Examinando este aspecto, exclama:
 “Que havemos de dizer se os próprios preceptores são a causa da aversão às letras!”
 E por isso aconselha: “Os professores devem ter o cuidado de não falar senão quando escutados; de não ensinar sem que estejam os alunos aprendendo”. Mas “é necessária alguma habilidade para conseguir a atenção, expondo os requisitos gerais para aprender a ensinar³⁴⁶”.

Tais requisitos subordinamos nós a itens, para a mais fácil condensação:

A – Planejamento:

- a) Determinar os objetivos a serem atingidos
- b) Determinar os meios que conduzem aos fins

B – Adequação do ensino à fase de desenvolvimento: “não se proponha nada que o aluno não esteja em condições de

³⁴⁵ Ibidem, p.20.

³⁴⁶ Ibidem, p.21.

compreender”.

C – Adequação do ensino ao tempo: dispondo os exercícios com cuidado, de modo que possam ser realizados em tempo determinado.

D – Método: Aconselha a variar os métodos para não cair na rotina. Insiste que o ensino seja global: “ensinar em conjunto e não fragmentariamente”.

Com respeito aos métodos que Comenius aconselha quanto ao processo de ensino-aprendizagem e organização escolar, estão:

- o expositivo, “unindo o útil ao agradável”;
- a arguição, “misturando o alegre com o sério”; e
- o interrogatório, método para o qual fornece regras diversas.

A aprendizagem do aluno não poderia ser passiva, mas ativa, de modo que ele deveria *aprender fazendo*, motivo pelo qual deu muita importância aos exercícios. A repetição entende como fundamental para fixação, e nada deveria ser ensinado com base no argumento da autoridade, sendo um grave erro responder à indagação pelo conhecimento com um *é assim porque eu disse, ou o fulano disse*. Entretanto, os livros didáticos não deveriam ser abundantes, mas utilizados de forma “racional”, e “preparados de tal modo que neles se aprenda a sabedoria, a piedade e os bons costumes”.

Levando em conta as diferenças individuais, e os seis “temperamentos de inteligência”, aos quais me referi anteriormente, ele recomendava, com respeito ao ensino:

- Para os *agudos* e *dúcteis* é bastante ministrar-lhes o ensino, pois já são ávidos do saber;
- Para os *agudos* e *lentos* é necessário um estímulo, sem o qual não assimilam o que for exposto;
- Para os *agudos* e *ávidos*, mas *teimosos*, é preciso conduzi-los com habilidade, sem se pôr em antagonismos com eles;
- Para os *simpáticos* e *ávidos* de aprender, mas *lentos* e *obtusos*, não se deve impor com severidade, mas com estímulos e tolerância;
- Para os *obtusos*, *indolentes* e *preguiçosos*, se não forem *teimosos*, podem ser corrigidos com paciência;
- Para os *obtusos* e *teimosos*, que são raríssimos, graças à bondade de Deus, devemos fazer todas as tentativas de correção. O esforço se tornará

mais fácil à medida que os conhecimentos da criança fossem aumentados, pois “a inteligência melhora com a cultura”.

A última consideração sobre a didática de Comenius diz respeito à disciplina escolar. Seu olhar sobre o assunto, (tão relegado ao vazio no mundo pós-moderno desconstrutor, a ponto de constituir-se em um *tabu* em tempos de liberdade e direitos da criança e do adolescente), e considerando-se a época e o lugar de sua vida constituiu-se, como tudo o mais em sua pedagogia, como revolucionário. No capítulo no qual dispõe Sobre a Disciplina Escolar diz Comenius sobre a sua importância e finalidade³⁴⁷:

[...]É verdadeiro aquele provérbio popular entre os boêmios: “Escola sem disciplina é moinho sem água”. Da mesma maneira que se tirares a água do moinho, ele pára, se suprimires a disciplina da escola, tudo se atrasa. Como um campo que não é arado, nasce nele a cizânia perniciosa para a colheita e, se não podarem as árvores, produzem brotos inúteis. Disso não se inferir tampouco que a escola deva estar sempre cheia de gritos, pancadas e vergões, mas ao contrário: cheia de vigilância e atenção, não só por parte dos que aprendem como dos que ensinam.

[...]

Isto é, para que possam e saibam reverenciar e amar seus educadores e não somente deixem de bom grado que os guiem, mas que desejem com entusiasmo essa direção. E esse templo não se pode conseguir senão pelos meios indicados: bons exemplos, palavras suaves e afeto sincero, franco e contínuo; só extraordinariamente se deve fulminar e tropejar acicamente, mas ao mesmo tempo com intenção de que a severidade motive sempre o amor, quanto seja possível.

Ao contrário de uma conclusão apressada do leitor, o olhar do pastor reformado do século XVII premiado pela UNESCO há pouco mais de vinte anos é, como tudo em sua Didática Magna, também nesse assunto revolucionário. A disciplina física escolar deveria ser, dito na linguagem forte da época que ainda admitia o desterro³⁴⁸ como uma pena a ser infligida ao criminoso, *desterrada*. Citando um teólogo, Dr. Eilhard Lubin, afirma Comenius:

[...] Tudo quanto se propuser à juventude, seja relativo à sua capacidade e só se exija dela na medida de que nada faça contra sua vontade, mas com inteira espontaneidade e bom ânimo. Por isso penso que nem as varas nem os açoites devem ser empregados nas escolas; ao contrário, devem ser delas desterrados como instrumentos servis não convêm(sic), de modo algum aos ingênuos, mas que são próprios dos maus servos. Fazem sua aparição muito cedo nas escolas, mas

³⁴⁷ Opus citatum, p.247-51.

³⁴⁸ Desterro consistia na pena infligida ao criminoso de expropriação forçada, posteriormente expressamente proibida nos Estados democráticos de direito, ao lado de penas como a de trabalhos forçados e cruéis. O inciso XLVII, do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor, afirma que não haverá pena de banimento no Brasil.

quanto antes devem desaparecer, para que não engendrem a torpeza de caráter que é próprio da inteligência servil, pela maldade que levam em si, isto é, em se empregando amiúde, como auxílio do ensino, convertam-se em instrumentos de crueldade, e sejam espadas em mãos de loucos com as quais se matarão eles próprios e os demais. Há outra espécie de castigo para aplicar a crianças livres e de ânimo de generoso”.³⁴⁹

Comenius discernia as formas de disciplina que se deveriam aplicar ao educando em razão de questões de ciências e letras, ou em razão de questões de costumes e piedade. Segundo Abu Merhy, em se tratando de educação propriamente intelectual (ou científica, como se passou a dizer depois), as maneiras são as seguintes:

- destacando publicamente perante os demais alunos aqueles que seguem as instruções do professor, com a finalidade de exercer um papel exortativo;
- por meio de emulação, (premiação) aos que se destacam pelos resultados de sua aplicação e diligência;
- ridicularizando os que não se aplicam;
- usando de manifestações ásperas, particular ou publicamente;

No caso de educação moral, quanto aos costumes, (podemos imaginar, por exemplo, situações que refere-se ao comportamento com o sexo oposto, como o atentado ao pudor, ou o estupro, tal como previsto no Código Penal Brasileiro, e nos códigos semelhantes que originam-se na filosofia judaico-cristã), as maneiras de exercer a disciplina deveriam ser outras:

- emendas ásperas
- repreensões
- castigo duríssimo. Prevê a “pancada”, mas apenas em casos excepcionalíssimos.

Diz Abu- Merhy:

[...] De qualquer maneira, a disciplina só se aplica por amor e tem sua base no bom exemplo. A própria severidade deve mostrar ao aluno que o preceptor, se não o estimasse, assim não agiria. [...] Insurgiu-se contra os costumes de sua época que, aliás, chegaram até nós, pelos quais vigoravam o preceito antigo de que “a letra entra com o sangue”. Sobre o assunto assim se manifestou: “A disciplina mais rigorosa não se deve empregar por motivo de estudos, mas para correção dos costumes. Porque se os estudos se organizarem retamente, serão por si mesmos estímulos para as inteligências e

³⁴⁹ Ibidem, p. 251.

atrairão e arrebatarão a todos pela sua doçura. Se acontecer o contrário, não é por culpa dos que aprendem, mas dos que ensinam. Porque, se desconhecemos a maneira de chegar às inteligências, em vão aplicaremos a força. Os açoites não têm eficácia alguma para despertar nas mentes o amor às letras. Possuem, ao contrário, a virtude de engendrar o tédio e o horror a elas”. E repetindo: “Não se castigue com chicotes por causa do ensino, pois, se não se aprende, não é senão por culpa do mestre, que ou não sabe ou não procura tornar dócil o aluno.

Uma última citação entendo útil, para que possamos nos situar nos acontecimentos que acabaram por consolidar, no pós-segunda guerra, o pensamento de Comenius. A extraio da conclusão final da autora que vimos considerando até aqui, que introduziu a edição da Didática Magna que utilizei, e que está datada do ano de 1953, Rio de Janeiro. Nas palavras finais da autora, podemos ver a perplexidade sentida após a guerra que chama de *hecatombe*, e o desejo de que se refaça o sentido de unidade clarificado em Comenius em torno da existência e fé em Deus no processo educacional e na vida social:

[...] O que mais me impressiona na Didática de Comênio, é sua organicidade. Como se sabe, o século XVII tendia para a unidade. Desde que se fragmentara o princípio da unidade, que foi a forma viva da Idade Média, ainda não se encontrara mais aquela harmonia que corresponde a uma necessidade interior do homem.

E a Didática só pode ser compreendida à luz dessa tendência dominante do século XVII. Tinha Comênio a nostalgia da Unidade, do Todo. Com acerto se exprime Parella: “Solamente se comprenderá la Didáctica de Comenius a partir de esa tendència hacia la unidad, hacia Dios”.

Essa busca de Deus é verdadeiramente impressionante: tudo parte d’Ele, tudo a Ele se dirige. Como obra tão profundamente cristã ela é ainda capaz de inspirar-nos na colocação do problema educacional de nossa época, que precisa embeber-se das fontes do cristianismo, a fim de poder reconstruir o mundo, após esta hecatombe, a que assistimos e reconstruí-lo dentro de perspectivas mais humanizadoras e humanizantes³⁵⁰.

Jean Jacques Rousseau

Todo homem nasce livre mas por toda a parte se encontra sob ferros. De tal modo acredita-se senhor sobre os outros que não deixa de ser mais escravo que eles. Como é feita essa mudança? O que é que a torna legítima?

Assim Jean Jacques Rousseau (1712-1778) – homem cuja vida esteve

³⁵⁰ Ibidem, p.23.

entremeada por questões de crença cristã³⁵¹ – começa seu mais famoso livro, obra que seria responsável por cunhar uma civilização e inspirar várias revoluções sangrentas na história que o seguiu, especialmente a Revolução Francesa.

Depois de ter assentado que a liberdade - liberdade esta que deve ser entendida como liberdade **do corpo e dos bens** do indivíduo - é o direito humano mais violado *em toda a parte*, teorizou que “[...] achar uma forma de sociedade que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada sócio, e pela qual, unindo-se cada um a todos, não obedeça todavia senão a si mesmo e fique tão livre quanto antes”(1996, p.20-1) era o grande objetivo sobre o qual os seres pensantes deveriam se debruçar, com vistas a se evitar que se continuasse a se mostrar inviável a coexistência dos homens no mundo, o mundo das instituições culturais, ou mesmo o mundo da natureza.

Apenas estas duas citações seriam suficientes para demonstrar que o cerne da vontade e do entendimento de Rousseau é um valor, e apenas um: a liberdade. Este orienta todos os demais valores no seu sistema intelectual, e na sua vida, inclusive a Educação. Igualdade é valor secundário para ele. Apesar de parecer que liberdade e igualdade estão no mesmo patamar valorativo, isso é um equívoco. A igualdade, no seu sistema intelectual, existe para fazer subsistir a liberdade, para que ela não viesse a ser suprimida, inclusive a liberdade de ter bens, de ser proprietário.

[...] Se indagais em que consiste justamente o maior bem de todos, e qual deve ser o fim de todo sistema de legislação, achá-lo-eis resumidos nestes dois objetos principais, a liberdade e a igualdade; a liberdade, porque toda a dependência particular e outra tanta força tirada ao corpo do Estado; **a igualdade, porque sem ela não pode subsistir a liberdade.**” (ROUSSEAU, 1996, p.62, o grifo é nosso).

Apesar da fulcralidade do valor liberdade, em Rousseau, ela não é pensada como um valor individual absoluto em si mesmo, mas sim em termos de liberdade individual submetida ao interesse nacional e, portanto, à educação política, com vistas à construção

³⁵¹Sua vida está marcada pela religião. Nascido em Genebra, berço do calvinismo, em 1712, sua mãe morre no mesmo ano. Dez anos depois, muda-se para Nyon, onde vive por três anos como pensionista do pastor Lamercier. Alguns anos depois, em 1728, Rousseau parece repudiar suas raízes religiosas. “...abandona Genebra e torna-se católico. [...] Em 21 de abril do mesmo ano “abjura em Turim.” Depois de escrever muitas obras, não apenas literárias mas também musicais, em 1754 Rousseau é reintegrado na Igreja Calvinista, recebe a comunhão e recupera seus direitos de cidadão. Um ano depois, publica o segundo “Discours” dedicando-o à República calvinista de Genebra. Historiando o ano de 1765, diz DANESI (1996, p. 7): “Rousseau, que pratica sua religião, desentende-se com o pastor e com os habitantes de Môtiers. Estada na ilha de Saint-Pierre. Em outubro é expulso pelo pequeno Conselho de Berna.” Rousseau teve vários filhos, mas entregou-os ao cuidados de terceiros, enquanto escrevia sua filosofia.

deste sistema que permitiria conciliar o máximo de liberdade possível de todos harmonicamente. Essa liberdade deveria estar submetida inteiramente ao sentido do todo coletivo, sentido este como a mãe-pátria, no sentido de patriotismo, no sentido de dever do indivíduo para com o organismo coletivo, total.

Nesse sistema Rousseau prevê duas espécies de liberdade: a *liberdade natural*, vista por ele como “um direito ilimitado a tudo quanto deseja e possa alcançar” e a *liberdade civil*, constituída em um pacto social firmado com os demais indivíduos. Rousseau ainda prevê uma terceira espécie de liberdade: *liberdade moral*, que, como ele mesmo diz, possuía um sentido apenas filosófico, e que não era âmbito do seu assunto quando tratava do *Contrato Social*, eminentemente político. Assim, ele relega a *liberdade moral* a um outro plano. Essa liberdade seria, segundo ele, “a única que torna o homem verdadeiramente senhor de si, porquanto o impulso do mero apetite é escravidão, e a obediência à lei que se prescreveu a si mesmo a liberdade.” (1996, p.26). Esse olhar sobre a liberdade moral não vinculada ao político, entretanto, não é o que encontramos em sua obra que trata de Educação, na qual a liberdade moral, bem como a liberdade natural, estão ligadas e submetidas inteiramente à sua concepção de liberdade civil, liberdade do cidadão.

PAIVA (2007) procura demonstrar que na obra *Emílio ou da Educação*, o grande tratado educacional de Rousseau, existe uma proposta de formação cidadã. Segundo o autor, as reflexões do filósofo de Genebra sobre a formação humana têm como princípio básico “[...] a desnaturalização do homem e sua inserção no mundo civil para o melhor desenvolvimento e harmonização do todo coletivo. A tarefa deve ser entregue às famílias, às instituições públicas e, enfim, a toda e qualquer entidade que possa auxiliar nesse projeto”.

Assim, o ideal da formação do homem para Deus, numa perspectiva de eternidade, tal como concebido em Comenius, converte-se em ideal de formação para a Pátria. O Deus Criador, em Rousseau é substituído pelo deus-Pátria, ou o deus-Nação, pensamento fundado no racionalismo que abandonou as crenças jungidas ao político e que, no futuro, originaria os fortes movimentos nacionalistas, inaugurando assim uma nova forma de idolatria.

Paiva inicia seu artigo demonstrando que Rousseau estava desanimado e decepcionado com os *colégios* que ele conhecia, porque não instilavam nos alunos a noção de dever para com a Pátria, com a Nação, mas apenas noções de aprendizados com vistas ao interesse estritamente individual. Afirmações contundentes como as que

seguem deixam claro isso (ROUSSEAU, apud PAIVA, p. 78 – 80, grifos meus):

- “a instituição pública não existe mais, e não pode mais existir, porque não há mais pátria, não pode haver cidadãos”;
- que a educação de sua época preparava a “juventude para aprender todas as coisas, exceto seus deveres.”;
- que “Temos físicos, geômetras, químicos, astrônomos, poetas, músicos, pintores; ‘não temos mais cidadãos’ ou, se nos restam alguns deles dispersos pelos nossos campos abandonados, lá perecem indigentes e desprezados”;
- “comunica-me que aí se ensina aos moços não sei quantas coisas belas, que poderão ser de muito auxílio para a sua distração quando crescerem, mas confesso não perceber quais as suas relações com os deveres dos cidadãos, aos quais se deve começar por instruir”;
- “não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam colégios”;
- **“é a educação que deve dar às almas a forma nacional e dirigir de tal forma suas opiniões e seus gostos, que elas sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, abrindo os olhos, deve ver a pátria e até à morte não deve ver mais nada além dela. Todo verdadeiro republicano sugou com o leite de sua mãe o amor de sua pátria, isto é, das leis e da liberdade. Esse amor faz toda sua existência; ele não vê nada além da pátria e só vive para ela; assim que está só, é nulo; a partir do momento em que não tem mais pátria, não existe mais; e se não está morto, é pior do que isso”.**

Como se pode começar a compreender, a filosofia da Educação de Rousseau pressupunha um tipo de educação que não era praticada nos colégios, segundo a qual **o amor supremo, antes devotado a Deus, deveria ser agora oferecido em sacrifício à Pátria, à Nação**, e mesmo todos os costumes, ou virtudes, deveriam ser formados no escopo da liberdade individual, essa, por sua vez, submetida e dirigida segundo os interesses nacionais, e não entregue aos interesses egoísticos do indivíduo. A educação dos colégios de seu tempo favorecia o desenvolvimento de indivíduos irresponsáveis, voltados para si mesmos, egoisticamente, sem que tenham aprendido, na prática, a *reciprocidade moral*, ou seja, o sentido da prática de cidadania.

O aprendizado da reciprocidade moral compõe a espécie de individualismo, ou

seja, de liberdade individual que Rousseau tinha em mente.

[...] O individualismo rousseauiano é *sui generis*, pois não desaparece na dimensão social, mas estabelece um espaço de coexistência com os princípios coletivos. A civilidade resulta, portanto, da ação pedagógica de desenvolver as individualidades em todo seu potencial humano, criando paulatinamente teias de interdependência cuja reciprocidade moral acabe gerando um ambiente propício ao pleno desenvolvimento da cidadania.

[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis”. Mais do que isso, para Rousseau é ter também deveres civis. O indivíduo não só pode como deve participar, com todos seus atributos pessoais, nas ações comunitárias, de forma micro ou macro, objetivando o bem estar geral. (PAIVA, 2007, p. 81).

É importante frisar que o filósofo francês não pretendia gerar uma espécie de educação totalmente escolar, porque ele contemplava a educação como uma tarefa de todos, inclusive da família e da comunidade. Não existiria uma bipartição do ser da criança, de tal forma que uma era a educação de cunho público, e outra a educação de cunho privado, com vistas ao interesse privado. Para Rousseau, segundo o autor, **toda a educação em Rousseau, e todas as instituições que se dedicarem a promovê-la, deveriam se dar no sentido do todo social, ou coletivo.** Isso representaria, de modo real, uma educação total.

Apesar de reconhecer a precariedade das escolas de seu tempo, e o papel de todas as instituições no processo de formação cidadã do indivíduo, em Rousseau a família ocupa, de forma bastante evidente, um lugar subserviente neste contexto de educação cidadã. A família existe, como eu disse, para a cidadania, para a Pátria, para a Nação, e seu papel deverá ser fornecer filhos para ela. Uma passagem extraída do Emílio – que é extraída por Rousseau das referências dos filósofos que se constituíam como as referências de seu tempo, os gregos antigos, e que aponta para o valor da nação e da guerra no contexto da cidadania – demonstra o espírito do filósofo de forma contundente:

[...] Placedemônio Pedarete apresenta-se ao conselho dos trezentos; é recusado; volta satisfeito por ter encontrado em Esparta trezentos homens mais dignos do que ele. Suponho que essa demonstração era sincera; é de se acreditar que era. **Eis o cidadão.**

Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército e aguardava notícias da batalha. Chega um hilota; ela pede-lhe, trêmula, informações: ‘Vossos cinco filhos morreram’. – Vil escravo, perguntei-te isso? – ‘Alcançamos a vitória!’ A mãe corre ao templo onde rende graças aos deuses. **Eis a cidadã.** (ROUSSEAU, apud Paiva, p. 81,82, grifo nosso).

Deixe-me aprofundar este ponto. O papel da família na Educação de Rousseau,

e a educação doméstica que ainda existia à época do filósofo francês, para Paiva evidencia apenas uma aparente contradição: “[...] aparente confusão entre o homem e o cidadão, bem como entre a educação pública e a doméstica”. Mas, entende o autor,

[...]Na verdade o conflito é superficial. No fundo trata-se de uma só pessoa e de uma só ação formativa. Trata-se da constante busca rousseauiana da unidade a qual resulta no homem total, fruto de uma educação que podemos também qualificar como total; ambos superando os conflitos que possam emergir como obstáculos à formação e à condição humana.³⁵²

Sobre o papel dos pais na educação que Rousseau vislumbra, cumpre transcrever Paiva³⁵³:

[...] Os primeiros *pedagogos* são os pais, que concorrem, auxiliados pelo resto da família e pela comunidade, para bem conduzir a inserção do indivíduo no mundo que o cerca e facilitar a apreensão do conjunto simbólico com o qual aufere sentido. Esse processo de aprendizagem, embora natural e espontâneo, é essencialmente carregado de uma finalidade que não é outra senão a da socialização do indivíduo e de sua preparação para contribuir com o bem-estar de todos.

Profundamente carregadas de um sentido teleológico, as atividades e situações socioeducadoras em geral, criadas e desenvolvidas por todos os grupos humanos desde os tempos mais remotos, significam muito mais que uma simples educação doméstica. Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. A socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem conhecidos como “seus” e para existirem dentro dela (BRANDÃO, 1987, p. 23 apud PAIVA, 2007, p. 82).

É por esse fato que Rousseau (1973, p. 12) conclama as mães a cultivar e a regar a *planta* que tem diante de si. E como “a educação não é certamente senão um hábito”, tal ação deve ser realizada através do exercício dos hábitos, os quais são salutares não apenas do ponto de vista físico, que trazem benefícios à sua constituição orgânica, como também salutares do ponto de vista moral, que propiciam benefícios ao corpo social. Deixar a criança livre, sem nenhuma faixa, por exemplo, proporciona o desenvolvimento sadio de suas articulações e, ao mesmo tempo, imprime nela o gosto pela liberdade. Como ele mesmo afirma, “os canários fugidos da gaiola não sabem voar, porque nunca voaram. Tudo é instrução para os seres animados e sensíveis” (ROUSSEAU, 1973, p. 42).

Todavia, se aparece alguma restrição a essa liberdade ou qualquer obstáculo aos intentos do coração, é preciso saber também que “o destino do homem é sofrer em qualquer época” (ROUSSEAU, 1973, p. 23). O estoicismo rousseauiano contempla a dor e até mesmo a enfermidade como instrumentos pedagógicos que preparam a criança

³⁵² Idem, p. 82.

³⁵³ Idem, p.82-3.

para a dura realidade da vida e a habilitam, enquanto cidadão, a enfrentar com impassibilidade, firmeza e perseverança as situações adversas.

Outros atributos naturais, como a coragem, a afetividade, o amor, a bondade, a compreensão, etc. quando bem desenvolvidos pela família, pela comunidade e pelas escolas ou pelo próprio Estado, amenizam os conflitos que possam nascer da convivência humana e da conjugação dos interesses particulares. Sobretudo, o senso de justiça e de consideração para com os outros é a virtude que deve ser melhor inculcada nas crianças e nos jovens. Tendo em vista seu valor universal, não significa inculcar um tipo de ideologia pertencente a este ou àquele grupo em particular, mas desenvolver um princípio político, uma virtude moral que vale para cada um dos membros do *orbe civis*.

No contexto da família e da comunidade, a natureza, e o meio não urbano, ocupam importância na educação política e cidadã de Rousseau. Coerente com estes valores, Rousseau valoriza o conhecimento empírico, e, portanto, o conhecimento não científico possuído pelos pais do educando, e transmitido pelo exemplo aos seus filhos (PAIVA, p. 83-7):

[...] Além da extensão espacial que a criança goza para seus movimentos, a tranquilidade da vida no campo possibilita também mais diversões infantis. Os jogos, as brincadeiras e todos os passatempos nos quais os adultos acabam tomando parte, propiciam uma interação significativa para o mundo da criança em seu processo de socialização.

[...]

Os adultos, quase todos iletrados, ensinam mais pelo exemplo do que pelas palavras. Os livros são desnecessários para quem já possui o conhecimento empírico da sobrevivência e é justamente longe dos tratados científicos, ou seja, na experimentação concreta, que a criança vai exercer toda sua sensibilidade a fim de bem julgar o mundo moral no qual paulatinamente se insere. “Eu prefiro que Emílio tenha olhos nas pontas dos dedos a os ter na loja de um vendedor de candelabros.

[...]

Outro aspecto benéfico do campo a ser considerado é o seguinte: apesar das festas primitivas terem fermentado o germe da desigualdade e dos vícios, seu agravamento só se deu no mundo urbano. Nos espetáculos, principalmente produzidos pela alta sociedade parisiense, Rousseau vê o aprofundamento da desigualdade social e a expressão das intenções universalistas da classe burguesa com seu ego narcísico. O espetáculo emudece a massa de cidadãos que, engodados pela ostentação do luxo e da imaginação de um pequeno e seleto grupo de *nobres*, limitam-se a contemplar e voltar a sua posição de subalternos, de simples objetos. A recusa de uma essência coletiva encarnada no pequeno grupo que se apresenta em espetáculo aparece quando Rousseau elogia a festa campesina. Nela não existe o jogo da dissimulação e da representação, pelo contrário, um alto grau de “fusão e simbiose comunitária” (FORTES, 1997, p. 183 apud PAIVA, 2007, p. 84).

Substancialmente política, a visão de Rousseau sobre as festas populares possibilita uma nova dimensão espaço-temporal na qual

podemos prospectar a gênese de uma nova natureza. Aqui o ser natural deixa de ser o indivíduo para ser a coletividade na qual todos têm a liberdade de participar ativamente da dinâmica de sua existência. Abre-se um campo para a proeminência do geral, do coletivo e do povo como imperativo categórico na construção do corpo social e na organização das instituições civis. Assim, substancialmente pedagógica, a festa popular desnatura o homem de forma menos drástica, favorecendo a inserção social, por meio da espontaneidade, do prazer e da igualdade; e ainda operando com o mínimo de representação possível (PAIVA, 2007, p. 84).

Em que sentido, pois, a festa prepara o cidadão? Sendo ela uma manifestação cultural autenticamente popular, criada a partir da práxis da vida cotidiana e da confluência dos símbolos de um povo em sua máxima liberdade de invenção, serve como remédio aos males da depravação social e ainda abranda a antítese entre natureza e sociedade. A criação, a organização e o modo de realização e participação da festa tornam-se assim o paradigma global da vida política (FORTES, 1997, p. 191 apud PAIVA, 2007, p. 84).

As festas no contexto da educação de Rousseau não deveriam ser apenas comunitárias, mas também cívicas, as festas destinadas a cultivar e instilar na criança o amor pela pátria, o amor pela nação, segundo a nova religião. Elas teriam a finalidade de “exaltar os símbolos pátrios e suscitar a devoção cívica”. Assim *“Amando a pátria, eles a servirão por zelo e de todo o seu coração. Com esse sentimento apenas, a legislação, ainda que fosse má, faria bons cidadãos; e é somente os bons cidadãos que constituem a força e a prosperidade do Estado”* (ROUSSEAU, 1982, p. 31, apud PAIVA, 2007, p. 85, grifo nosso).

Nessa esteira, afirma Paiva que *“Cabe, portanto, às instituições governamentais fomentar nos cidadãos em geral essa ligação sentimental com seu país e um zelo patriótico tão profundo que as Leis não venham a ser imposições alienígenas, mas livre expressão da pluralidade dos interesses combinados num só objetivo”*. (Paiva, p.85).

Ainda sobre as festas, afirma o autor:

[...] Nas festas cívicas há uma **representação do ser moral, que é a pátria, através dos símbolos que estabelecem uma linguagem comum e promove uma devoção que substitui a idolatria religiosa**. E em ambas, nas festas cívicas assim como nas populares, a intervenção do poder é a mesma que o preceptor exerce sobre o Emílio e a mesma que resulta do trabalho do Legislador ou de qualquer outra agência. Mesmo constituídas pelo e para o povo, as instituições não podem deixar de orientar, guiar e possibilitar que as coisas aconteçam de acordo com a vontade geral³⁵⁴.

Além dos costumes e das festas, que deveriam favorecer o aprendizado do

³⁵⁴ Ibidem, p.85, grifo nosso.

sentido religioso de ser cidadão, a importância da educação escolar pública em Rousseau surge, e se reforça continua e especialmente, no fato de que é necessário produzir uma forma de *virtude* no coração da criança, que diz respeito ao necessário aprendizado quanto a *dominar* as suas afeições em favor do coletivo, quando se tornará, efetivamente, um cidadão político. Nas palavras do próprio Rousseau:

[...] Que é então um homem virtuoso? É aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela. Até aqui não eras livre senão aparentemente; não tinhas senão a liberdade precária de um escravo a quem não se tivesse nada determinado. Sê agora livre efetivamente; aprende a te tornares teu próprio senhor; manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso (ROUSSEAU, 1982, p. 81 apud PAIVA, 2007, p. 86).

Pensando a educação como um *continuum* linear da vida da criança no mundo, a família é a instituição inicial que semeia a moral nos filhos. A escola, em seguida, se constitui como o elo de ligação entre o mundo privado da família e a vida pública. Segundo Paiva, a escola, em Rousseau, daria a “continuidade ao trabalho realizado pelos pais”, constituindo-se como “clã e comunidade” visando a “inserção da criança ao mundo da moral”, o que seria alcançado por meio “de um conjunto de ações planejadas que objetivem não apenas a aquisição da herança cultural das gerações passadas, como o desenvolvimento da criatividade, da razão e da virtude”.

Nas palavras de Rousseau: “*Conservai sempre vossos filhos dentro do círculo estreito dos dogmas que se relacionam com a moral*” (ROUSSEAU, 1973, p. 447 apud PAIVA, 2007, p. 86).

Ressaltemos, novamente, a questão religiosa, o que é necessário em razão da sua importância no contexto total do que vimos considerando. Assim como nos outros teóricos da liberdade, da república e da democracia, a religião – não a nova *religião/nação/pátria*, mas a que se volta para Deus mesmo – ocupa um papel importante no processo educacional, pois não seria possível obter os frutos da virtude sem uma moral elevada, superior à moral dos homens.

Em Rousseau, assim como em Tocqueville, e em Locke, ela assume sentido duplo, de modo coerente com sua devoção ao Estado: uma é a *religião do homem*, e outra é a *religião do cidadão*. Vejamos o que diz o genebrino calvinista (1996, p.160):

[...] A religião considerada em relação à sociedade, que é geral ou particular, pode também dividir-se em duas espécies, a saber: a religião do homem e a do cidadão. A primeira, sem templos, altares e ritos, limitada ao culto puramente interior do Deus supremo e aos deveres eternos da moral, é a religião pura e simples do Evangelho, o

verdadeiro teísmo e aquilo que pode ser chamado de direito divino natural. A outra, inscrita num só país, dá-lhe seus deuses, seus padroeiros próprios e tutelares, tem seus dogmas, seus ritos, seu culto exterior prescrito por lei. Afora a única nação que a segue, todos os demais para ela são infiéis estrangeiros e bárbaros; ela só leva os deveres e os direitos do homem até onde vão seus altares. Foram assim as religiões dos primeiros povos, às quais se pode dar o nome de direito divino civil ou positivo.

No *Contrato Social*, de Rousseau, encontramos um terceiro tipo de religião, alvo de seu desprezo. É “a religião dos lamas, a dos japoneses, e o cristianismo romano [...] *religião do Padre*. Por este tipo de religião, “mais estranho” do que as outras duas, dá-se aos homens “duas legislações, dois chefes, duas pátrias, submete-os a deveres contraditórios e os impede de serem ao mesmo tempo devotos e cidadãos”.³⁵⁵

As Realidades Cruentas I – Nazismo alemão

Feliz sentença do destino me fez nascer em Braunau, à margem do Inn. Esta cidadezinha acha-se na fronteira desses dois estados alemães cuja reunião nos parece, a nós que pertencemos à nova geração, a obra que devemos realizar por todos os meios possíveis. A Áustria alemã deve tornar à grande mãe pátria alemã...Os homens de um mesmo sangue devem pertencer ao mesmo Reich...Eis porque a cidadezinha fronteiriça de Braunau me parece como símbolo de uma grande missão. (Adolf Hitler, *Mein Kampf*, 1925).

O nacionalismo como religião não seria inócuo. Muito menos quando associado a qualquer ideia de comunidade na qual o motor não é o respeito à diferença, mas a vaidade de se pensar que se é maior e melhor, e que esta coisa de democracia é aviltante, e própria de gente fraca e mesquinha. Pois acredito que esta foi a combinação explosiva que resultou na maior tragédia do século XX: o nazismo alemão.

No desenvolvimento da história das civilizações humanas vimos que, da família, originaram-se as fratrias, e as tribos, antes de, pela expansão, e por razões diversas, converterem-se em cidades. Das famílias primitivas, nas quais apenas era irmão quem era da família, e estava na família, praticando a religião da família – o culto aos manes – nas casas, vedando-se a qualquer outro estrangeiro à família o privilégio de praticar junto, desenvolveu-se no sentido de reconhecer a religião da outra família, até o ponto de desenvolver-se formas de culto conjunto de duas ou mais famílias.

Das fratrias, provavelmente originou-se a palavra fraternidade. E fraternidade é, portanto, expressão de culto comum, de vida comum, não mais apenas da família, mas

³⁵⁵ Ibidem, p.160.

de um organismo social maior, orientado por fortes laços, de forma semelhante aos laços familiares de sangue, com valores, costumes, práticas e objetivos comuns. Essa é a Comunidade.

Existe boa comunidade. E existe má comunidade. Existe a comunidade que serve para reforçar os interesses de alguém, ou de uma instituição qualquer, de modo egoístico, podendo ser comparável ao selvagem, não importando o interesse coletivo em nada, e existe a comunidade que serve para fortalecer o indivíduo e a família no sentido da justiça e do *bem comum*, fortalecendo também o coletivo nacional, e a pessoa humana.

Provavelmente a encarnação mais poderosa de espírito comunitário malévolos foi a da *raça ariana*, que deu origem ao nazismo, e que ainda se alimenta, e é alimentada, pelo nazi-fascismo que, por sua vez, alimenta-se não apenas dos fatos da história, e das questões étnico-raciais, mas também do livro de autoria de Adolf Hitler, *Mein Kampf* (Minha Luta) (apud Chevallier, 1978, p.385), cujo trecho inicial transcrevemos no preâmbulo.

François Perroux qualificou este livro de “*O ensaio de autodivinização de um grupo humano*” (apud Chevallier, p. 385). Chevallier assim comenta o introito autobiográfico daquele que haveria de se tornar o chanceler deste grupo comunitário que quase conseguiu divinizar-se de modo concreto na Alemanha, primeiro, e, depois, no mundo inteiro, não fossem as forças de Estado contrárias a rechaçá-lo (p. 385-88, negritos nossos):

[...] Tais são as primeiras linhas da compacta obra em dois volumes intitulada *Mein Kampf*, à qual se dedica, na fortaleza de Landesberg, à margem do Lech, na Baviera, ADOLF HITLER, - chefe do partido operário alemão nacional-socialista, - condenado a cinco anos de prisão após o fracasso dum tentativa de golpe de Estado em Munich, a 9 de novembro de 1923. Essa biografia dirige-se logo ao fato. O autor decide começar com sua autobiografia, por considerá-la eminentemente representativa. A missão de toda a sua vida já se achava inscrita no próprio lugar do nascimento. **E essa missão é a de fazer triunfar, contra todas as leis falsas e artificiais, uma lei natural e sagrada: a da comunidade do sangue.**

[...]

Hitler acreditava-se ter sido ‘escolhido pelo Céu’ para proclamar a vontade racista do Criador. Faz, segundo confessa, medíocres estudos técnicos na Realschule, de Linz, capital da Alta Áustria. Só o desenho o atrai e, recusando-se a ser funcionário austríaco, como o pai, sonha com uma carreira de pintor. Um velho professor de história, pangermanista, ensina ao menino de treze anos o ódio ao Estado Habsburgo, traidor do germanismo. E eis que a audição do Lohengrin, no teatro de Linz, faz do jovem Adolf um devoto de RICHARD

WAGNER, príncipe da música germânica.

Morte do pai. Morte da mãe, dois anos depois: Hitler conta então quinze anos. Parte logo para Viena, com uma maleta de roupa e tendo no coração, conforme nos diz ‘uma vontade inabalável’, a de ser ‘alguém’.

Acumulam-se as decepções. O jovem, que a Escola de Belas Artes não quis receber como aluno de pintura, resolveu tornar-se arquiteto, para ganhar a vida, enquanto esperava e estudava como auxiliar de pedreiro, sob pena de passar fome. Gira “pelas ruas da grande cidade”, dessa Viena “cada vez mais alemã”, onde ombreia a cada passo com eslavos (poloneses, tchecos, croatas), não alemães que tomam o lugar e o pão dos alemães. **Além disso ‘essa grande cidade cruel, que só atraía os homens para melhor os esmagar’, aparecia-lhe como a capital da iniquidade social, onde se acham próximas, sem transição, a riqueza e a miséria. Para isso, qual o remédio? A filantropia, as obras de assistência e de previdência social? Tolices ridículas e ineficazes, zomba Hitler: o que se precisa de atacar são “os vícios profundos e orgânicos da sociedade. E o socialismo? Viena é um grande feudo da Social-Democracia marxista. ‘No emprego’ mesmo, Hitler entra com contato, narra ele, com os operários social-democratas; querem obriga-lo a aderir ao sindicato. Recusa-se. E conserva-se à parte, ‘bebendo a sua garrafa de leite e comendo seu pedaço de pão em qualquer lugar’, mas ouvindo, a seu pesar, as conversações dos outros. Infamam tudo, rejeitam tudo quanto o jovem HITLER, pequeno burguês alemão, respeitador das autoridades (à exceção dos Habisburgos), aprendera a reverenciar. Tudo:**

A Nação, invenção das classes ‘capitalistas’ – quantas vezes não teria eu de ouvir essa palavra; **a Pátria**, instrumento da burguesia para a exploração da classe operária; **a autoridade das leis**, meio de oprimir o proletariado; **a escola, instituição destinada a produzir um material humano de escravos, e também de vigias; a religião**, meio de enfraquecer o povo para em seguida explorá-lo melhor; **a moral**, princípio de tola paciência para uso dos carneiros, etc. Não havia nada de puro que não se arrastasse à lama.

Em breve, Hitler não pode mais silenciar; discute; ameaçam-no de atirá-lo do alto do andaime onde trabalha; deve mudar de emprego. Moralidade: o triunfo na política só pertence a quem é brutal e intolerante; a massa, à semelhança de uma mulher, tem horror aos fracos, aos tíbios; submete-se ao homem forte, inflexível, fanático, que causa medo, que aterroriza.

O terror alcançará sempre pleno êxito no estaleiro, na fábrica, nos lugares de reunião e por ocasião dos comícios, enquanto terror igual não lhe barrar o caminho... Se à Social-Democracia se opuser, uma doutrina com melhores fundamentos, esta vencerá, ainda que seja áspera a luta, sob a condição, no entanto, de agir com idêntica brutalidade”.

As meditações de Hitler recheadas de racismo, ódio, desejo de terror, morte, luta, desprezo, e outros sentimentos humanos igualmente desprezíveis, o levaram a uma descoberta que ele compreendeu como uma revelação quase que divina: o único grupo que possuía interesse real em semear as ideias confusas do socialismo marxista eram os

judeus. Os operários não eram os verdadeiros culpados, mas sim os judeus, esta raça famigerada que tem exercido o domínio sobre os alemães. Agir contra eles seria agir em nome de Deus, sob suas bênçãos, porque aquela raça famigerada – à qual associa à doutrina marxista, pois Marx era judeu – havia transgredido os mandamentos d’Ele, e merecia ser punida não apenas pela natureza, que também os repudiava, mas por ação humana que, em se tratando de judeus, não representaria uma agressão, mas apenas um ato de defesa:

[...] Todo o mal era proveniente do marxismo, doutrina de um judeu, forjada para estabelecer o domínio dos judeus sobre todos os povos. Eis com que desígnio rejeitava o marxismo o princípio aristocrático, único que é conforme à natureza; com que desígnio opunha o número, o peso inerte da massa ao direito eternamente superior dos fortes, com que desígnio negava o valor da personalidade humana e, sobretudo, a importância dos fatores étnicos, da Raça ou do Sangue, subtraindo assim ao homem a condição primeira de sua existência e sua civilização. **Viesse o judeu a triunfar, graças à sua profissão de fé marxista, e seria a morte da humanidade. A terra voltaria a ser um planeta girando sem homens no éter. Porque ‘a natureza eterna se vingaria impiedosamente quando se transgridem os seus mandamentos. – Eis porque creio agir segundo o espírito do Onipotente, nosso Criador, pois: *Defendendo-me contra o judeu, luto para defender a obra do Senhor*’.**

Entende Hitler que, até essa revelação, fora, a respeito da questão judaica, um ‘cosmopolita sem energia’, vendo no judeu apenas um homem de religião diferente. O tom da imprensa anti-semita repugnava-lhe, porque ele condenava toda intolerância inspirada em razões religiosas. Para tornar-se ‘um anti-semita fanático’, foi-lhe necessário, diz ele, passar pela mais profunda e mais penosa de todas as revoluções interiores. Agora, saindo dessa dura crise, tinha ela, graças a Viena, cidade envenenada mas tão instrutiva, os olhos definitivamente abertos sobre os dois perigos – dupla face do mesmo gênio diabólico – que ameaçavam a própria existência do povo alemão: *marxismo e judaísmo*.” (p. 389, negritos nossos).

A leitura de Chevalier me permitiu entender dois fatos relativos aos alemães, à Alemanha, e à segunda guerra mundial. O primeiro deles foi o porquê a União Soviética se empenhou tanto para combater o nazismo alemão naquela guerra, sendo também ela uma nação totalitária, chegando até o ponto de aliar-se aos norte-americanos e ao mundo liberal capitalista, seus inimigos mortais naturais e confessos. E porque os soviéticos se sentaram à mesa com os estadunidenses para discutir os termos de Declaração Internacional de Direitos do Homem, proclamada um pouco depois do final da guerra.

A resposta era clara: Hitler, e a Alemanha de Hitler, naquele momento histórico, se mostravam adversários ainda mais perigosos, porque seu perigo não era, de modo

iminente, apenas um perigo de subversão ideológica, mas um perigo de destruição real de tudo que acreditava, e encarnava, o regime soviético.

A segunda questão é de natureza religiosa. Como foi possível que os cristãos alemães, inclusive as igrejas reformadas da Alemanha que haviam sofrido em sua gênese com a perseguição inquisitorial da Igreja Católica Romana, apoiassem o regime nazista, pelo menos a princípio, antes que comesçassem os genocídios, quando já era tarde para voltarem atrás?

A resposta também me parece clara: havia uma religião nacionalista atraente na pregação de Hitler que, para a caricatura de religião cristã que tanto o catolicismo romano quanto o luteranismo e as outras denominações reformadas praticavam era a Verdade. Ao mesmo tempo, estas igrejas caricaturistas do Cristo histórico, as quais desejavam o poder dos homens na história, como toda e qualquer religião caricaturada de cristã almeja, tinham a religião judaica como hostil, por razões teológicas, mas também por razões de poder.

No plano político, o comunitarismo perverso de Hitler não poderia ter um desfecho diferente do que o totalitarismo indiferente às regras do jogo político democrático. Quando jovem ele admirava, em tese, o Parlamento inglês, o qual consubstanciava, também em tese, como em qualquer Parlamento, o autogoverno de cada povo. Mas quando ele entra no Reichsrat de Viena, “*se sente tomado do mais vivo sentimento de repulsão*” (389-90, negritos meus):

[...] Espetáculo lamentável e ridículo: ‘Uma inquieta massa de pessoas a gesticularem em todos os timbres e, dominando tudo, um pobre velho bonacheirão, suando em bicas, agitando violentamente a campainha e esforçando-se, ora por apelos à calma, ora por exortações, para restituir ao tom algo da dignidade parlamentar.’ Alguns desses senhores não falavam sequer o alemão, mas uma língua eslava ou um dialeto. Tal era a forma grotesca que o parlamentarismo assumira na Áustria!’.

O jovem, porém, continuou a refletir e chegou à conclusão de que o mal não estava apenas no fato de não existir maioria alemã no Parlamento britânico. O mal é mais profundo. Está na própria forma e natureza da instituição. É a democracia parlamentar em si radicalmente viciosa. A regra da ‘decisão da maioria’ suprime toda noção de responsabilidade. Contraria ‘o princípio aristocrático da natureza’ – tal qual o marxismo; **aliás, a democracia prepara fatalmente o caminho do marxismo:**

‘Ela é para a peste mundial o terreno da cultura em que se pode propagar a epidemia’. Ideia absurda, a de que o gênio poderia ser fruto do sufrágio universal!

Em primeiro lugar, uma nação só produz um verdadeiro estadista nos dias abençoados, e não cem ou mais duma só vez; em seguida, a massa é instintivamente hostil a todo gênio eminente. **Têm-se mais**

possibilidades de ver um camelo passar pelo furo dum agulha, que de ‘descobrir’ um grande homem por meio duma eleição. Tudo quanto se realizou de extraordinário desde que o mundo é mundo foi por ações individuais.

Hitler, a Alemanha, os alemães, os guetos, os campos de concentração, e as câmaras de gás têm sido lembrados sempre, e, de modo concreto, o desejo de se fazer uma comunidade de nações apenas se concretizou por causa dele, contra ele. Seu erro essencial – que diz respeito à questão de raça, e de sangue, uma questão estritamente comunitária criada pelo espírito megalomaníaco de um homem só – foi pior ainda do que o materialismo histórico.

Entretanto, ele estava certo, ao pensar no marxismo como uma doutrina igualmente perversa, se levada a efeito em razão do ódio, da luta de classes, do demônio do burguês proprietário, e da estatização de todas as coisas, eliminando a propriedade privada, ou mesmo o pensamento privado. Suas perversidades, cometidas contra os judeus, e todos os que não se mostravam fortes, sob o pálio da comunidade dos arianos, provavelmente serviram de inspiração para as atrocidades que se seguiriam, entre os soviéticos, mas também mesmo no mundo livre.

As Realidades Cruentas II – Socialismo Soviético

[...] Embora o *Manifesto* seja nossa obra comum, considero, contudo, meu dever constatar que a tese principal, que forma seu núcleo, é de autoria de Marx. Essa tese é que, em toda época histórica, o modo predominante da produção e das trocas econômicas e a estrutura social que ele condiciona, formam a base sobre a qual repousa a história política de mencionada época e a história de seu desenvolvimento intelectual, base a partir da qual somente pode ser explicada; que desse fato toda a história da humanidade (desde a dissolução da sociedade tribal primitiva com sua posse comum do solo) tem sido uma história de lutas de classes, de lutas entre classes exploradoras e exploradas, entre classes dominantes e classes oprimidas; que a história dessa luta de classes atinge, no momento presente, em seu desenvolvimento, uma etapa em que a classe explorada e oprimida – o proletariado – não pode mais se livrar do jugo da classe que explora e que oprime – a burguesia – sem libertar, ao mesmo tempo e de uma vez por todas, a sociedade inteira de qualquer exploração, opressão, divisão em classes e luta de classes” (Marx, 2007,p.29).

[...] ‘Proletários de todos os países, uni-vos!’ Algumas vezes somente nos responderam quando lançamos este apelo ao mundo, faz agora 42 anos, nas vésperas da primeira revolução de Paris, na qual o proletariado se apresentou com suas próprias reivindicações. Mas a 28 de setembro de 1864, proletários da maioria dos países da Europa ocidental se uniam para Formar a Associação Internacional dos

Trabalhadores, de gloriosa memória. [...]. No momento em que escrevo estas linhas, o proletariado da Europa e da América passam em revista suas forças de combate, mobilizadas pela primeira vez num único exército, sob uma mesma bandeira e para um mesmo objetivo imediato: a fixação legal da jornada normal de oito horas de trabalho, [...]. O espetáculo do dia de hoje mostrará aos capitalistas e aos proprietários de terras de todos os países que os proletários de todos os países estão efetivamente unidos. Ah! Se Marx estivesse a meu lado para ver tudo isso com seus próprios olhos! (Marx, 2007, p. 36).

“[...] As consequências dos acontecimentos de 18 de março de 1848 libertaram tanto a Itália quanto a Alemanha dessa infâmia; se, de 1848 a 1871, essas duas grandes nações foram constituídas e conseguiram recobrar, de uma ou de outra maneira, sua independência, isso se deveu, como dizia Karl Marx, ao fato de que os mesmos homens que haviam esmagado a revolução de 1848 se tornaram, malgrado eles mesmos, seus executores testamentários. Por toda a parte essa revolução foi obra da classe operária: foi ela quem levantou as barricadas e que ofereceu sua vida em sacrifício. Entretanto, somente os operários parisienses, ao derrubar o governo, estavam realmente a decididos a derrubar também o regime burguês. Embora tivessem consciência do antagonismo inelutável entre sua própria classe e a burguesia, nem o progresso econômico do país nem a formação intelectual da massa dos operários franceses tinham atingido o grau que teria podido favorecer a transformação social.[...]. As batalhas de 1848 não foram, portanto, travadas em vão [...]”. (Marx, 2007, p.39,40).

Estas palavras, escritas com honestidade, paixão e saudade pelo grande amigo do homem que cunhou na história com seu nome uma teoria que mudou o mundo, o marxismo, mas também escritas com um sentido de religião política, ódio de classes, e mobilização para a guerra, expressa resumidamente a doutrina e o espírito da doutrina marxista.

Não por acaso foram escritas em Londres, Inglaterra, país que já aprendera a valorizar a liberdade e os direitos políticos dos cidadãos, depois dos radicalismos e das misérias que os precederam, e que, por isso, podia acolher Engels, como havia feito também com Marx, mesmo que estes nutrissem em seus corações, e nos corações dos proletários do mundo ocidental inteiro, o desejo de subverter todo o sistema produtivo que sustentava a nação que os asilava.

Além disso, essas palavras foram escritas: por um homem que era filho de uma industrial da pujante indústria têxtil da poderosa Inglaterra do século XIX; por um jovem que pôde se dar ao luxo de estudar, às custas do pai, filosofia, e que, muito provavelmente, continuava a sustentá-lo enquanto ele participava das insurreições contra o regime político e contra o governo na Alemanha; por um herdeiro de boa

fortuna que, por causa da sua herança, inclusive a empresa, pôde sustentar Marx, e sua família, perseguidos pelas polícias dos Estados que não queriam que acontecesse com eles o que veio a acontecer depois, na Rússia.

A primeira citação, também certamente não por acaso, foi escrita no ano exato em que a Princesa Isabel, no além mar, assinou a “Lei Áurea”, libertando os escravos brasileiros do jugo das suas correntes e dos serviços forçados. A segunda, no dia que ficou no calendário universal como o “Dia do Trabalho”, em homenagem aos trabalhadores, e às suas conquistas históricas de direitos sociais.

Friedrich Engels era alemão. Nasceu em 1820 e faleceu em 1895, tendo tido uma vida longa para os padrões do século XIX. Estudou filosofia, e participou de movimentos de esquerda que visavam a derrubada da religião tradicional e do Estado existente. O jovem era filho de um industrial radicado na Inglaterra, lugar para onde foi em 1842 trabalhar na indústria de fiação de seu pai. Ele e Marx, o qual conheceu em uma de suas viagens, em Paris, fundaram, juntamente com outros, a Liga dos Comunistas em 1847 e redigiram o célebre Manifesto do Partido Comunista. Quando voltou para a Inglaterra, depois da fracassada insurreição alemã, em 1848, da qual tomou parte, resolveu voltar para a Inglaterra, e assumiu a direção da indústria têxtil do pai.

Como disse, a condição econômica de Engels lhe permitiu muitas facilidades, além de suas viagens. Inclusive a possibilidade de ajudar a Marx quando este fugia, de país em país, das polícias europeias. Apenas em 1870 ele vendeu a empresa que havia pertencido ao pai, que estava localizada em Manchester, e mudou-se para Londres, onde se dedicou aos estudos e pesquisas *“além de tomar parte ativa na ativa luta revolucionária de cunho comunista. Sua experiência como industrial lhe permitiu vivenciar toda a problemática do operariado, além de entender todo o processo de produção capitalista...”*³⁵⁶.

Karl Marx era judeu alemão, raça à qual Hitler, e muitos outros, por razões econômicas, políticas, ou religiosas, dedicavam ódio mortal. Nasceu em 1818, em Trier, Alemanha, e, certamente não por acaso, morreu em Londres, em 1883. Foi filho de um advogado liberal de confissão judaica convertido ao protestantismo, e estudou Direito nas universidades de Bonn e de Berlim, onde se interessou especialmente por história e filosofia. Não dever ter sido por acaso que, bem cedo na vida, sua primeira obra literária

³⁵⁶ Ibidem, p.13.

tenha sido uma *crítica materialista da religião*, escrita em 1841 quando tinha apenas com 23 anos, intitulada *As diferenças da filosofia em Demócrito e Epicuro*.

Além de um estudioso no campo do Direito, da Filosofia e da História, pode-se considerá-lo um jornalista. Em 1842 tornou-se redator-chefe da Gazeta Renana, jornal de oposição fundado por burgueses radicais, e dois anos depois lançou os Anais Franco-Alemães, “em cujo único número publicou *A questão judaica*”. Conheceu Engels em Paris, em 1844, de quem se tornaria amigo até a sua morte. Nesta cidade, e também em Bruxelas, teve intensa atividade política, tendo fundado, nesta cidade, *A Sociedade dos operários alemães de Bruxelas*, e redigido, com Engels, o *Manifesto do Partido Comunista*. Quando expulso dali, se refugiou em Colônia, de volta para a Alemanha, onde lançou a Nova Gazeta Renana, *na qual escreveu numerosos artigos em favor dos operários*. Quando foi expulso também da Alemanha, e depois da França, foi para Londres, onde viveu na miséria.

Marx casou-se em 1843, com uma amiga de infância – Jenny von Westphalen – e foi casado com ela até a sua morte. Diz o biógrafo, sobre os anos derradeiros dele: “[...] *Doente, assistindo à morte de sua esposa em 1881 e depois de sua filha (1883), Marx não resistiu, vindo a falecer no dia 14 de março de 1883* (Larousse, 1988).

Apesar de não ter vivido as agruras e o tempo de Norberto Bobbio, situo-me, intelectualmente falando, onde ele estava quando escreveu estas palavras a respeito de Marx e sua teoria:

[...] Não era possível ignorá-lo, mas também era difícil adotá-lo para quem vinha, como eu, de uma formação liberal, que os marxistas consideravam depreciativamente burguesa...Mas era possível continuar a ser liberal sem ser necessariamente antimarxista. O que escrevi sobre Marx está geralmente orientado a distinguir aquilo que me parece estar vivo e aquilo que está morto na sua obra, para falar com uma fórmula abusada. (Bobbio & Polito, apud BOBBIO, 2006, p.20.21).

Apesar das inúmeras atrocidades contra a vida e as liberdades humanas que vimos sendo cometidas em nome de Marx na história do século XX, e até hoje, minha posição moderada, semelhante à de Bobbio, decorre também dos mesmos motivos:

[...] Quem hoje refuta totalmente o marxismo como aberração, barbárie, secularização, precisa saber que também deve refutar, se não quiser renunciar a própria coerência, todo o pensamento moderno...Chamar de bárbara, aberrante e secularizante a toda a ciência moderna[...]é percorrer ao revés o caminho até aqui seguido ao longo de quatro séculos para mergulhar novamente na Idade Média.” (Bobbio, apud Bobbio, 2006, p.27).

Marx estava certo. E Marx estava errado. Tenho certeza que Marx estava certo quanto à tendência das Sociedades de homens tornarem tudo, e todos, *coisas*, segundo o seu sentido de utilitarismo, fazendo, de um lado, exploradores e dominadores, e, de outro lado, explorados e dominados, estes nada mais do que *mão de obra*, alienados de si mesmos. Esta sociedade ampla que nasceu quando se quis criar as cidades, já nasceu marcada por uma espécie de razão utilitária, e é assim que suas instituições tendem a ver qualquer um e qualquer coisa, *coisificando* tudo.

É provável, também, que ele estava certo quanto à *sociedade burguesa* de seu tempo. Ela havia se libertado do jugo do Estado religioso, governado e possuído por um rei religioso sob as supostas bênçãos de Deus, e acabou por produzir o seu próprio jugo, sobre tudo e sobre todos, ao se submeter ao estado civil pseudodemocrático civil de vários, que nada mais era do que o estado civil dos que queriam manter a burguesia no poder.

Entretanto, acredito que Marx estava fundamentalmente errado ao pensar que toda a realidade conflituosa que precisava ser vista e modificada se resumia à sociedade e aos diversos *status* que se formaram nela, as classes. Outro equívoco de Marx, foi imaginar que os milhões de proletários seriam indivíduos melhores, e que sua comunidade de proletários do *Partido* aparentemente democrático seria melhor quando conquistassem o poder que tanto almejavam. Quanto a isso, tenho certeza que Hobbes estava certo.³⁵⁷

Além do mais, não percebeu, em razão das condições históricas de um Estado que queria construir-se nacionalmente à todo o custo, (e que por isso construiu sua religião da pátria), e por outros motivos provavelmente bem pessoais, que o marxismo desenvolveu sua própria forma de religião radicalista e ortodoxa. Essa religião converteu tudo em *luta*, em guerreiros dispostos à *batalha*, em sacerdotes prontos para *sacrificar* seus próprios corpos, em *camaradas* irmãos e, depois dele, *intelectuais orgânicos*. Assim, não apenas os burgueses tinham seu ópio entorpecente para oferecer ao povo enquanto o explora: o marxismo criou o seu próprio ópio, uma religião comunitária composta apenas por proletários, espoliados, despossuídos, descamisados, que saíram por toda a parte expropriando terras e bens de todos os que eles achavam que

³⁵⁷O construtor da teoria da máquina estatal, do monstro que deveria emergir da lagoa, (o Leviatã, do Livro de Jó), justificava a necessidade do absolutismo no fato de acreditar que “o homem é o lobo do homem”. Um predador, que *preda* a sua própria espécie.

eram capitalistas, pela força das armas, pela traição, e, também, pela política.³⁵⁸

Enquanto houver pessoas assim, em qualquer parte do mundo, sempre haverá o germe da doutrina religiosa de Marx, porque no íntimo do homem, não só das multidões, mas também dos doutores que sofreram na carne as marcas da discriminação, miséria e exploração, esta será uma religião muito atraente, pois concilia argumentos fundados no fato concreto da miséria de muitos e a prosperidade de poucos, com dois dogmas poderosos: a mensagem de que Deus está contra quem explora e a favor de quem é explorado; e o sentido de que todos que são explorados são como uma grande família, uma comunidade de irmãos camaradas e companheiros.

Deixe-me dizer isso de outra forma. Primeiro, citando trechos do *Manifesto Comunista*, onde considero que Marx estava certo: a burguesia (um grupo de liberais que conseguiu, cooptando para si os ideais e as razões dos direitos humanos, conquistar o poder civil, desbancando dele todo fundamento de religiosidade, cujo fato histórico mais emblemático foi a revolução francesa), convertera tudo em *coisas*, subvertendo todos os bons costumes, segundo uma razão exclusivamente utilitarista:

[...] A burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário. Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Dilacerou sem piedade todos os complexos e variados laços que uniam o homem feudal a seus superiores naturais, para não deixar subsistir, entre homem e homem, outro vínculo senão o frio interesse, as duras exigências do “pagamento em dinheiro”. Afogou os sagrados frêmitos do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimento pequeno-burguês nas águas gélidas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e, no lugar das inúmeras liberdades tão duramente conquistadas, implantou a única e implacável liberdade de comércio. Numa palavra, em lugar da exploração que as ilusões políticas e religiosas mascaravam, implantou uma exploração aberta, despudorada, direta e brutal. A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então consideradas veneráveis e dignas de santo respeito. Transformou em seus trabalhadores assalariados os médicos, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência. A burguesia rasgou o véu de sentimentalismo que envolvia as relações familiares e as reduziu a simples relações monetárias[...].” (Marx, p.50).

Com respeito aos erros de Marx, deixarei que outro filósofo, do Direito, que viveu na Itália da época do auge do Comunismo, do Fascismo, e do Nazismo, e que, inclusive, esteve preso em razão de suas ideias, por ordem do Ministro da Educação do

³⁵⁸Quem quiser conhecer o lado perverso da história da famosa Revolução Cultural promovida por Mao Tsé Tung, deverá ler *MAO - A história desconhecida*, escrita por Jung Chang e Jon Halliday, e publicado pela Companhia das Letras, no Brasil.

governo do *Duce*, Mussolini, fale:

[...] Após a denúncia do dispositivo staliano, ninguém pode em sua consciência negar que a teoria marxista do Estado, na sua forma ortodoxa ou rígida, tornou-se inadequada com respeito à práxis. Desejei neste artigo colocar em destaque algumas características da doutrina que podem explicar tal insuficiência. Acrescentemos agora que estas características estão estreitamente ligadas. **A veia de utopismo**, ao elevar o Estado socialista a um plano qualitativamente superior ao do Estado burguês, era, como dissemos, **uma espessa venda que impedia que se vissem as perversidades** que aproximam o Estado socialista de todos os Estados históricos até hoje existentes. Mas a veia utópica não é estranha à permanência, no marxismo, de uma **visão filosófica esquematizante** que, **aprisionada pela antítese das classes**, deixou escapar a antítese das formas políticas em que estas classes se exprimem. Esta visão esquematizante, por sua vez, contribui para o **enrijecimento de uma técnica de pesquisa**, como a proposta pela **concepção materialista da história**, e este enrijecimento leva à **depreciação da ordem política com respeito à ordem econômica**. Por fim, **deste rebaixamento do Estado** a superestrutura nasce a insuficiência da teoria política, que se revela no silêncio perante o **problema do exercício do poder e de seus limites**". (BOBBIO, 2006, p. 98, grifos nossos).

O trecho transcrito é o resumo final de um texto no qual Bobbio comenta sobre o impacto que o *Relatório Krushev*, após sua publicação, causou no mundo, pelo qual as atrocidades cometidas durante o regime soviético comandado por Stalin foram reveladas. No texto, Bobbio analisa as causas pelas quais o ideal marxista, e sua teoria, acabaram por produzir aquele regime totalitário e ditatorial, recheado de terror e supressão de liberdades civis. Pela complexidade do assunto, merece um aprofundamento.

Bobbio afirma que a doutrina marxista ortodoxa de Estado foi – para usar uma linguagem polida – *insuficiente*, pelo menos para justificar sua aplicação no mundo real das coisas e da vida. As razões disso, para ele, são as seguintes:

- A teoria de Marx não era, propriamente, uma teoria científica, mas estava recheada por forte conteúdo utópico, ao imaginar que o Estado socialista, dos proletários, seria melhor – qualitativamente superior como diz o italiano – do que o Estado burguês liberal;
- Foi exatamente este utopismo da teoria marxista, (que, digo eu, diferentemente daqueles autores que ficaram cunhados na história como utopistas está reconhecido, até hoje, pacificamente, como científico), que impediu que os socialistas vissem que o Estado socialista em nada foi diferente dos outros Estados que já existiram na história, quanto às

atrocidades, perversidades cometidas;

- Que o marxismo era utópico especialmente em razão de sua filosofia embutida, segundo a qual esquematizou-se todo o universo à partir da visão de classes e de *lutas* entre elas, sua antítese. Esta concepção filosófica, não científica, funcionou na teoria marxista como uma venda nos olhos que impediu que Marx, e os outros que o seguiram, percebessem outras antíteses, *as antíteses das formas políticas em que essas classes se exprimem*. Ou seja, Marx impediu-se de reconhecer que cada grupo cria para si seu modo de manifestar-se politicamente, independentemente das condições econômicas, mas por outras razões.
- Esta visão esquematizante de antítese de classes, apenas, incapaz de reconhecer antíteses de modos de fazer política, resultou na metodologia de pesquisa proposta pela concepção materialista da história, o que, por sua vez, resultou na “depreciação da ordem política com respeito à ordem econômica”, (o que significa dizer, em termos práticos, que tudo que existia, e se explicava, se deveria fazer em função, e por razão, das condições materiais, e não por motivos políticos, que podem se formar independentemente destas condições, por outros motivos).
- Finalmente, porque o Estado, então, constava da superestrutura no esquema de Marx – o conhecido esquema *estrutura* econômica, e *superestrutura* política e ideológica – de forma que não se reconhecia no Estado nada além de *efeito* das condições econômicas, sem nenhuma autonomia de fazer-se em razão de outras condições além das condições econômicas, a ideologia marxista, (uso-a no sentido marxista, segundo o qual a ideologia procura ocultar a verdade, ou a *realidade*, como queiram), não desenvolveu nenhuma teoria política capaz de explicar, e conter, o problema do exercício do poder e de seus limites, algo que a teoria liberal já havia feito exaustivamente, por meio da teoria do abuso do poder. Neste campo, Bobbio já havia dito que **o que a teoria política marxista havia feito foi teorizar sobre como conquistar o poder, ou mesmo mantê-lo, mas nada como contê-lo, ou limitá-lo.**

O centro e o início do debate que originaram as presentes conclusões de Bobbio foi o fato dos socialistas não terem conseguido reconhecer antes que Stalin era, efetivamente, um ditador, que governava pelo domínio, pelo medo, e pela supressão das

liberdades, como todos os ditadores fazem. A explicação de Bobbio, que culmina na crítica à filosofia marxista acima exposta, refere-se ao *princípio de autoridade*, autoridade do tipo religiosa que, por que está fundada em um sistema fechado que pressupõe que, porque alguém *está* autoridade, está também autorizado a *fazer qualquer coisa*, em nome de uma outra autoridade superior legitimamente válida. Transcrevo Bobbio, mais uma vez:

[...] Em um sistema que está fundado no princípio de autoridade não se pode admitir como verdadeiro aquilo que não é aprovado pela autoridade primária (constituente) ou secundária (delegada). Segue-se que deve ser recusado aquilo que não está conforme ao estabelecido. Em nenhum dos textos da doutrina estava escrito que durante o período da ditadura do proletariado haveria uma fase mais ou menos longa de tirania, nem que tal evento fosse possível. Em decorrência, quem afirmava que Stalin era um tirano pronunciava, com base no critério da autoridade, uma proposição falsa. De nada valia opor a experiência a isso. Para aqueles que adotam como critério de verdade o princípio de autoridade, a experiência não é uma prova de verdade, do mesmo modo que não é a autoridade do maior filósofo para aqueles que escolheram a experiência como único critério de verdade. Ambos os critérios são tão cabalmente distintos que às vezes uma mesma pessoa segue um critério, por exemplo, em assuntos religiosos e outro em assuntos científicos, e avalie como verdadeiro enquanto crente algo que o enrubesceria de defender como verdadeiro enquanto cientista. Um comunista, a quem tivesse sido dito que Stalin era um tirano, responderia – teria de responder – que a afirmação era falsa, porque não era marxista (olhando-o bem, não teria outro argumento). (BOBBIO, 2006, p. 74,75).

Finaliza Bobbio, agora, não com sua veia de filósofo do direito, ou de cientista político, mas como constitucionalista, que era. A questão que ele colocou foi muito simples: se o princípio de autoridade do tipo religioso, fundado no fato de que a bíblia marxista nada tinha a dizer sobre o abuso de poder, foi o que cegou os soviéticos, e os comunistas em geral, de modo a não perceberem a ditadura que Stalin havia instalado na URSS, e se isso permitiu que ele, e seus asseclas fossem, mais e mais, de modo crescente no passar do tempo, cometendo atrocidades, inclusive contra os próprios comunistas do Partido e os próprios proletários, como seria possível que isso não voltasse a acontecer novamente? Seria necessário encontrar um outro fundamento de autoridade, que não a autoridade de fato.

A resposta está em uma lição fundamental do direito constitucional:

[...] Retorno ao exemplo de um ordenamento jurídico: os órgãos de produção jurídica estão autorizados a produzir todas as normas que considerem oportunas, *exceto aquelas que são incompatíveis com as normas fundamentais daquele ordenamento*. Todo ordenamento tem

suas normas fundamentais, do mesmo modo que todo sistema científico tem seus postulados. Se interferirmos nestes, interferimos também naquele. Mais exatamente: existem dois tipos de normas fundamentais, aquelas que podemos chamar de *substanciais*, das quais deriva *aquilo* que o sistema pretende ou afirma, e as normas *formais*, que determinam *como* o sistema se constitui e se desenvolve. Os juristas distinguem os princípios gerais do direito em sentido estrito (princípios substanciais) dos princípios gerais da produção jurídica (princípios formais). Não se pode excluir que os órgãos superiores encarregados de desenvolver o ordenamento exorbitem os limites de seu mandato e modifiquem tanto os primeiros quanto os segundos. O que ocorre nesse caso: Quando são modificados os princípios fundamentais – por exemplo, quando são suprimidos os direitos de liberdade – ocorre aquilo que se chama de mudança de *regime político*. Quando são modificados os princípios formais – por exemplo, quando as normas jurídicas não são mais produzidas de modo autônomo, mas heterônomo -, ocorre aquilo que habitualmente se chama de mudança de *forma de governo*.³⁵⁹

O que Bobbio estava ensinando é que o novo regime soviético precisaria encontrar, no novo caminho que começava a trilhar, os princípios *fundamentais*, ou princípios *substanciais* que deveriam orientá-lo, os quais, segundo a concepção de Bobbio, um profundo conhecedor das mazelas dos regimes totalitários europeus, conhecedor na própria carne, e não apenas na mente, deveriam ser fixados rigidamente, dentre elas os direitos de liberdade.

Ao fazê-lo, deveriam cuidar ao fixar as normas fundamentais – as *cláusulas pétreas* – com vistas a garantir liberdades republicanas que foram comprovadas pela história que se precisava valorizar, estabelecendo um regime político substancialmente diferente do que vigorara até então, mas também para que as normas que se fossem produzindo com base nestes princípios fundamentais fossem produzidas autonomamente, e não heteronomamente,³⁶⁰ de modo a favorecer uma nova forma de governo que efetivamente garantisse a vontade dos proletários do mundo inteiro, digo, para deixar de ser megalomaniaco, da Rússia.

Acredito que a razão pela qual o pensamento marxista foi tão bem-sucedido no mundo inteiro foi, na palavra da tradução de Bobbio, o *simplismo* do seu sistema, e, por

³⁵⁹ Ibidem, p. 99, grifos do autor.

³⁶⁰ A doutrina denomina de fonte formal heterônoma do direito às normas cuja formação é materializada através de agente externo, em geral o Estado, sem participação imediata dos destinatários principais das regras jurídicas. São exemplos a emenda à Constituição, a lei complementar e a lei ordinária, a medida provisória, o decreto, a sentença normativa, as súmulas vinculantes editadas pelo STF e os tratados e convenções ratificados pelo Brasil, por ingressarem no ordenamento como lei infraconstitucional. As fontes formais autônomas se caracterizam pela participação imediata dos destinatários das regras produzidas sem interferência do agente externo. São estas as convenções coletivas de trabalho, o acordo coletivo de trabalho e o costume.

isso, a facilidade de explicá-lo às multidões. Afinal, dizer que tudo era uma questão de classes; que as classes superiores oprimem as inferiores e que estas tendem a lutar com aquelas para não serem oprimidas; e que no centro de todo o universo está a questão econômica, e que tudo o mais que acontece decorre desta questão, é não só facilmente atraente a quem está sendo explorado, mas fácil de explicar. E para quem queria *mobilizar* milícias, isto é muito importante.

Alfred Marshall, Thomas Marshall e Thomas Huxley: consolida-se o pensamento da educação escolar universal e obrigatória.

Muito provavelmente, o texto mais citado para referenciar a evolução histórica dos direitos humanos segundo a sua famosa classificação geracional é o texto do sociólogo inglês Thomas H. Marshall (1893-1981), "Citizenship and Social Class", publicado em 1950, e que reproduz palestra proferida em evento realizado na Universidade de Cambridge, em 1949, sob o nome *The Marshall Lectures*.

Ao contrário do que possa parecer, o Marshall objeto da conferência é outro: Alfred Marshall, economista inglês influente nascido em Londres em 1842, e falecido em 1924. Foi professor de economia política no Balliol College, Oxford, e da Universidade de Cambridge. Em Cambridge tornou-se o líder da faculdade de economia dos países de fala inglesa, e demonstrou, ao longo de toda a sua pesquisa e trabalho, uma preocupação constante com o problema da pobreza e miséria produzidas na Inglaterra paralelamente à sua prosperidade econômica capitalista liberal.

No texto, o Marshall sociólogo compreende a *cidadania* em termos de evolução histórica de consolidação de direitos em três dimensões distintas e complementares entre si: a dimensão civil, a política e a social. Para o autor, no contexto da história britânica, na qual foram se fundindo as localidades no nacional e separando-se as instituições que outrora existiam unificadas, conforme a doutrina de Montesquieu – Justiça, Governo e Parlamento - os direitos civis foram consolidados no século XVII, os direitos políticos no século XVIII, e os direitos sociais a partir do século XIX.

Os primeiros direitos, os civis, referem-se à liberdade individual e à igualdade formal – igualdade perante a lei - ainda hoje tão presentes nas discussões e preocupações dos tribunais de inspiração democrática. Os direitos políticos se referem à possibilidade de participação nos negócios do governo, direta ou indiretamente.

Finalmente, os direitos sociais, centro do propósito da discussão do autor, fundar-se-iam no ideal possível – e aqui a relevância do economista que, elaborando o argumento segundo um modo de pensar matemático, analisa as possibilidades da coexistência da riqueza e a pobreza em condições razoáveis de pacificidade – de oferecer a todos, indistintamente, um padrão de bem-estar razoável e de justiça social.

Pretendo demonstrar que este texto, referenciado pelos teóricos do direito há décadas, acabaram por consolidar nosso sistema jurídico no que diz respeito aos direitos sociais, e fundamenta a tese da educação escolar obrigatória em nosso sistema de educação atual. Assim, nos oferece a chave-mestra para compreendermos a mudança que vimos considerando.

Para Thomas Marshall, o objetivo a ser perseguido era encontrar uma forma de minimizar o impacto trazido pelo capitalismo na sociedade inglesa em termos de pobreza, miséria e desigualdade econômica, trazendo assim, uma efetiva mudança no *edifício social* que havia sido construído no processo no qual as classes de trabalhadores ocupavam os porões. Ele acreditava que a única forma disto acontecer era por meio da garantia efetiva dos direitos sociais aos trabalhadores, dentre os quais ocupava um lugar absolutamente central a educação das massas de trabalhadores.

Progresso e Educação Escolar Obrigatória.

Logo no início do texto o autor cita passagem de ensaio de Alfred Marshall, e que se constituía no problema inicial do economista do século XIX. Trata-se, puramente, de uma questão de teoria econômica, pela qual questiona a assertiva que deu inspiração para a explosão das revoluções de inspiração marxista no planeta inteiro: “*se há base válida para a opinião segundo a qual o progresso das classes trabalhadoras tem limites que não podem ser ultrapassados*” (1967, p.59). O problema econômico é jungido, por Alfred Marshall, em uma hipótese sociológica que tem por objeto o trabalho das classes trabalhadoras:

[...] O ensaio de Marshall foi construído com base numa hipótese sociológica e num cálculo econômico. O cálculo oferecia a resposta a seu problema inicial ao mostrar que se poderia esperar que os recursos mundiais e a produtividade seriam suficientes para fornecer as bases materiais necessárias para capacitar cada homem a tornar-se um

cavalheiro”³⁶¹.

A esperança do economista não convencional se explica de outra forma: o que ele esperava era a abolição, ou extinção, do trabalho alienante e exauriente ao qual estavam submetidas as classes trabalhadoras em seu tempo. Quando isso ocorresse, presentes outras condições necessárias, todo homem poderia vir a se tornar um cavalheiro:

[...] O problema, disse ele, ‘não é se, em última análise, todos os homens serão iguais – certamente que não o serão – mas se o progresso não pode prosseguir firmemente, mesmo que vagarosamente, até que, devido à ocupação ao menos, todo homem será um cavalheiro’.

[...]

Quando avanço técnico houver reduzido o trabalho pesado a um mínimo, e esse mínimo for reduzido em pequenas parcelas entre todos, então ‘se considerarmos as classes trabalhadoras como homens que tenham trabalho excessivo a fazer, as classes trabalhadoras terão sido abolidas’” (p. 59, 60).

Marshall refere-se à conjugação de dois fatores civilizatórios ideais capazes de “abolir” as classes sociais. Refere-se aos trabalhadores de sua época e lugar, uma massa de homens, mulheres e crianças que dispõe de tempo livre tão reduzido em razão da carga de trabalho pesado e alienante a que estão submetidos, que de maneira nenhuma lhes resta tempo para dedicarem-se a tarefas e atividades costumeiramente praticadas pelos *cavalheiros*. Nessa equação tempo/trabalho, o autor imagina uma situação futura na qual estariam presentes duas situações complementares entre si:

- Avanço no progresso técnico e tecnológico ao ponto de reduzir a necessidade do trabalho humano pesado, em termos de esforço físico, ao mínimo;
- Materialização de uma forma de justiça distributiva na economia do trabalho. O trabalho pesado sobressalente, – que, segundo a sua previsão, viria a tornar-se quantidade mínima em razão do avanço da técnica e da tecnologia – teria sido reduzido, então, em partes iguais entre todos os trabalhadores.

A estas duas situações desejáveis, que A. Marshall vislumbra como possíveis na história, ele imagina um efeito que, na teoria marxista, consiste no grande mal da sociedade capitalista, e o grande propulsor do espírito revolucionário marxista: a eliminação das classes sociais. Em outras palavras: quando o quadro de evolução social civilizatório, composto pelo avanço da técnica e da justiça social for atingido, terá se esvaziado de força e significado todo o discurso revolucionário com vistas a uma

³⁶¹ Ibidem, p.61.

sociedade supostamente igualitária de caráter absoluto, planejada, não capitalista.

Nessa situação, o que se terá abolido não será a propriedade, mas sim as classes sociais. A igualdade possível e relativa já se terá atingido dentro do próprio sistema capitalista-liberal, sem qualquer necessidade de sublevação do sistema.

Eis a inspiração do Alfred Marshall, homem que ansiava para fazer o bem, como disse um seu aluno, o famoso Keynes (Marshall, 1967, p. 58): tornar todo o homem das classes trabalhadoras um gentleman. Ressalte-se, novamente, como o próprio economista argumentou, que sua convicção nada tinha a ver com o pensamento marxista-socialista, uma vez que nas ações e no processo o mercado permaneceria livre. A mudança se daria em contexto de liberdade, não revolucionário, de mercado livre, mas sob condições de relativa igualdade quanto à disponibilidade do tempo e da partilha do trabalho entre todos.

Educação escolar obrigatória como interesse individual

Algumas questões naturalmente emergem face ao raciocínio do autor:

1. O que se deve entender por cavalheiro?
2. Que tipo de educação tinha em mente o autor, capaz de produzir cavalheiros?
3. Qual seria o seu principal veículo da transformação de trabalhadores em cavalheiros?
4. O objetivo veio a ser atingido no contexto inglês à época em que Thomas Marshall proferiu sua palestra na mesma Universidade em que Alfred havia sido docente?

As primeiras três questões podem ser respondidas no próprio texto. A última também, ainda que em parte, mas foge ao escopo do presente texto que busca entender o tema com vistas a aplicá-lo genericamente, como se faz na doutrina brasileira.

Há uma interpretação do autor acerca do sentido de cavalheiro: cavalheiro é o indivíduo civilizado:

[...] Marshall aceitava como certo e adequado um raio amplo de desigualdade quantitativa ou econômica, mas condenava a diferenciação ou desigualdade qualitativa entre o homem que era ‘por ocupação, ao menos, um cavalheiro’ e o indivíduo que não o fosse. Podemos, penso eu, sem violentar o pensamento de Marshall, substituir a palavra ‘cavalheiro’, pela palavra ‘civilizado’³⁶².

³⁶² Ibidem, p.61.

Mas o que entende o autor por um indivíduo civilizado? Não diz respeito a uma espécie de: *“avaliação quantitativa dos padrões de vida em termos de bens consumidos e serviços recebidos”*, mas sim a uma *“avaliação qualitativa da vida como um todo em termos dos elementos essenciais na civilização ou cultura”*.

Para T. Marshall, interpretando A. Marshall, cavalheiro, ou civilizado, era o indivíduo que, mesmo em condições inferiores ao(s) outro(s) se o olharmos sob o ponto de vista da capacidade econômica, (condições estas que expressam desigualdade), não o é do ponto de vista das maneiras adquiridas, dos valores e da cultura. Sob este ponto de vista, mesmo o indivíduo que trabalha em condições de trabalho físico pesado, mas com tempo livre disponível para dedicar-se a outras atividades capazes de incrementar seu nível de assimilação dos valores e práticas civilizatórias, poderia vir a tornar-se um homem assim. Portanto, cavalheiro é o indivíduo civilizado, o que se deve medir em termos de conhecimentos, maneiras, valores, práticas e ideias próprias do ideal tido por civilizatório. E a educação que Marshall tinha em mente era a que fosse capaz de fazer isso.

Respondemos assim as duas primeiras questões. Cavalheiros são os indivíduos civilizados que tem a vida toda composta por elementos de cultura e civilização tidos como essenciais, os quais não se resumem a bens e serviços capazes de serem consumidos e medidos quantitativamente. Tais elementos podem ser compreendidos como a música e as artes em geral, a ciência, a religião, e a vida norteada por valores de convivência social que são representados como conquistas civilizatórias.

Quanto à educação que Marshall tinha em mente a resposta fica evidente. Fazer dos homens cavalheiros consiste em produzir, e reproduzir, indivíduos civilizados segundo um certo padrão civilizatório, esse que era o tido pelos dois Marshall como se fosse conhecimento notório que não necessitava de explicação, pois este aspecto não é nem de passagem discutido no texto. Portanto, das duas primeiras questões emerge outra pergunta: qual é este padrão a que se refere Marshall? O texto não nos fornece resposta. Veremos oportunamente. Agora responderemos à terceira pergunta, que refere-se ao veículo da educação proposta.

A resposta parece ser evidente também, se considerarmos que o público-alvo do processo educacional ao qual se referia Marshall eram as massas de trabalhadores, incultas, não civilizadas, e que por isso mesmo necessitavam de adquirir as maneiras e modo de pensar dos cavalheiros por meio da educação. O veículo de educação que

trazia a capacidade de alcançar o ideal, o mais rapidamente possível e de modo mais eficiente do ponto de vista do controle estatal – se considerarmos que tratavam-se de milhares de famílias inteiras destituídas de possibilidades de prover por si mesmas, com seus próprios recursos intelectuais, esta espécie de educação – naturalmente era a forma de educação de massa, as escolas. Por outro lado, se considerarmos que, pela própria ausência do modo de pensar e enxergar a vida, os pais das crianças excluídas da civilização não eram capazes de, por si sós, escolherem ordenar, matricular, e manter seus filhos na escola, esta deveria ser obrigatória:

[...] O Estado teria de fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados. Deve obrigar as crianças a freqüentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias. **‘Está obrigado a compeli-los e ajudá-los a tomar o primeiro passo adiante; e está obrigado a ajudá-los, se desejarem, a dar muitos passos à frente’**³⁶³.

Note-se, como o faz o próprio autor, que apenas o primeiro passo deveria ser obrigatório. Ainda que não se discuta o período que abrangeria o primeiro passo, pode-se deduzir que seria o tempo necessário para que a criança, por meio da luz que a própria educação lhe proporcionaria, desenvolvesse os meios e conhecimentos necessários para escolher se deseja ou não prosseguir em seus estudos ou fixar-se no trabalho. Firmemos esta idéia: ao Estado caberia obrigar apenas os primeiros anos da educação das crianças. Os outros anos ficariam a critério delas mesmas, e de seus pais.

Sendo a escola o veículo da educação das massas, e a obrigatoriedade a natureza jurídica que se deveria estabelecer entre os pais, seus filhos, e o Estado quanto a esta educação, resta saber se esta educação seria exclusivamente pública, ou poderia ser também privada. E isso nos coloca diante da questão econômica.

Se olharmos sob a perspectiva puramente econômica do objetivo, é óbvio que qualquer que seja o modelo escolar – público ou privado – o acesso e o curso deveriam ser gratuitos. E isso nos leva às seguintes conclusões:

- O Estado deveria ser não apenas o constritor da Educação, obrigando a educação escolar aos pais e às crianças, mas também o provedor.
- As massas de trabalhadores não teriam acesso à educação escolar de organizações criadas com fins exclusivamente lucrativos, a menos que houvesse um incentivo do Estado provedor, subsidiando direta, ou indiretamente, as empresas

³⁶³ Ibidem, p.60.

privadas.

- Se olharmos sob outro interesse não econômico, o religioso, ou ideológico, por exemplo, instituições privadas organizadas e movidas por e para estes fins poderiam prover a educação, com recursos próprios ou com subsídio do Estado.

T. Marshall aprofunda seu sentido próprio de necessidade e utilidade da educação obrigatória. Na sua visão o Estado possui um papel garantidor da certeza de que todas as crianças serão educadas com vistas à cidadania. Esta cidadania não se verifica de forma imediata – crianças não podem ser cidadãs, diz ele – mas visa a uma cidadania futura, adulta. Referindo-se a A. Marshall afirma que

[...] o reconhecimento do direito das crianças à educação não afeta o *status* da cidadania mais do que o direito das crianças à proteção contra o excesso do trabalho e maquinaria perigosa, simplesmente porque as crianças, por definição, não podem ser cidadãos. Mas tal afirmativa é enganosa. A educação das crianças está diretamente relacionada à cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. **Basicamente deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado**³⁶⁴.”

Frisemos que, aqui, inseriu-se o argumento central do autor para justificar sua convicção de que a educação de massa deveria ser obrigatória: trata-se não de um direito da criança ter acesso à escola e frequentá-la, mas de um direito da criança que viria a tornar-se adulta e, caso não a frequentasse no período apropriado da vida teria perdido a oportunidade de fazê-lo, sendo que, nesta hipótese, o dano à vida do indivíduo adulto já teria se caracterizado, sem possibilidade – pelo menos no olhar do sociólogo – de conserto.

A partir desse ponto T. Marshall vai mais além. Ele entende que a educação dos trabalhadores, em seu tempo, deveria adequar-se a uma realidade mais específica, de caráter ocupacional, com vistas aos ideais civilizatórios e de cidadania, outro argumento sobre o qual deverá se fundar a obrigatorização da educação de massa. Ele adota este ponto de vista de modo coerente com sua intenção principal no texto: que o Estado deve assegurar os direitos sociais à população, ponto no qual, na evolução histórica geracional dos direitos, se encontra a sua geração de homens, na década na qual se

³⁶⁴ Ibidem, p.73, grifo nosso.

iniciaria a segunda grande guerra mundial.

Educação obrigatória como interesse social

Já vimos que o autor concorda com Alfred Marshall que o direito à educação deve ser visto como um *direito social de cidadania genuíno* pela sua capacidade de *moldar o adulto em perspectiva*. Além disso, como os direitos civis, *se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever, a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil*. Este teria sido o motivo pelo qual no final do século XIX a educação de crianças nas séries primárias havia se tornado generalizadamente gratuita e obrigatória. Entretanto, ele discorda que os motivos pelos quais isso aconteceu tenham sido apenas de caráter individual: há um componente social civilizatório que extrapola o interesse individual, motivo pelo qual a educação obrigatória ainda mais se impôs:

[...] a educação primária não era apenas gratuita, mas obrigatória. Esse desvio notável do *laissez faire* podia, é lógico, ser justificado com base no argumento de que a livre escolha é um direito exclusivo das mentes maduras, que as crianças estão naturalmente sujeitas à disciplina, e que não se pode confiar que os pais farão aquilo que melhor atenda os interesses dos filhos. Mas o princípio vai muito além disso. Há, neste caso, um direito individual combinado a um dever público de exercer o direito. Será que o dever público se impõe simplesmente em benefício do indivíduo – porque as crianças não podem avaliar seus interesses de modo inequívoco e porque os pais podem ser incapazes de esclarecer-lhes? Custa-me acreditar que esta seja uma explicação razoável. **Tornou-se cada vez mais notório, com o passar do século XIX, que a democracia política necessitava de um eleitorado educado e de que a produção científica ressentia de técnicos e trabalhadores qualificados. O dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social, e não somente individual, porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros. E uma comunidade que exige o cumprimento dessa obrigação começou a ter consciência de que sua cultura é uma unidade orgânica, e sua civilização uma herança nacional.** Depreende-se disto que o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX.³⁶⁵

Sendo a educação primária obrigatória apenas um passo inicial para consolidar os direitos sociais de cidadania, a força motriz da educação primária obrigatória para o

³⁶⁵ Ibidem, p.74, grifo nosso.

Marshall do século XX inter-guerras mundiais eram a democracia política e a produção científica, que necessitavam de indivíduos realmente educados segundo uma concepção introjetada de que sua “cultura é uma unidade orgânica, e sua civilização uma herança nacional”.

Eis as três justificativas para o aprofundamento da exigência jurídica pela educação escolar obrigatória: *democracia política*, *produção científica* e *sentido de unidade orgânica nacional*. Antes mesmo da legislação voltada para assegurar direitos no campo do trabalho, a educação escolar obrigatória deveria se orientar naquela direção.

Marshall entendia que a expansão crescente nesta direção representaria garantia real no sentido da concretização dos direitos sociais e sua inclusão como um direito de cidadania. Permitiria, assim, que se produzisse um *impacto sobre a desigualdade social* de tal monta que seria capaz de inverter a lógica do *edifício social* reinante, lógica essa segundo a qual uma sociedade qualquer pode oferecer meramente auxílios à população sem conferir-lhe o *status* de cidadania, o que a Inglaterra já fizera por meio da *Poor Law* (Lei dos pobres). Assim, de modo a converter o cidadão que o é apenas do ponto de vista formal - gozando de direitos civis e políticos apenas porque assim a lei lhe garante, mas ainda vivendo sob situação de privação quanto aos elementos civilizatórios que lhe permitiriam ser reconhecido como um cavalheiro -, ele entendeu, (ainda que não diga isso explicitamente), que seria possível alcançar uma igualdade relativa possível dos trabalhadores, comparativamente aos detentores do capital, sem que fosse necessário subverter o sistema capitalista por outro sistema que funcionasse sob bases teóricas de existência não republicanas e democráticas, dentre os quais o nazismo, o fascismo e o comunismo, sistemas já presentes em seu tempo, e que se apoiavam, respectivamente, sobre bases racista, paternalista e comunista, e que em sua prática aboliam não a desigualdade, em qualquer de suas duas formas, mas a liberdade, em quase todas as suas formas.

No núcleo do processo a educação de massa obrigatória primária, mas sempre com vistas à necessidade de assegurar a democracia política, a produção científica e o sentido de unidade orgânica nacional do seu país.

Educação Científica

Um outro Thomas inglês, um Huxley, precisa ser compreendido para que se

torne ainda mais claro o processo de consolidação da educação escolar obrigatória como um dever-direito social. Thomas Henry Huxley foi uma personalidade emblemática contemporânea de Alfred Marshall (1825-1895). Este importante naturalista inglês, que defendeu a teoria da evolução de Darwin contra muitas oposições, teve um papel fundamental na vida intelectual inglesa do século XIX, tendo escrito sobre muitos assuntos, como Filosofia, Educação e Religião.

O eminente cientista e professor, membro de importantes instituições científicas inglesas, dentre elas a histórica *Royal Society de Londres*, na qual foi admitido ainda muito jovem em razão de sua pesquisa e autodidatismo – uma distinção envidescadora – era filho de um professor de escola primária, e durante a sua infância foi educado sobretudo em casa, sendo que grande parte de sua formação intelectual foi obtida por seu próprio esforço. Publicou seu primeiro trabalho sobre história natural em 1849, e pouco depois tornou-se professor de história natural, trabalhando ainda no levantamento geológico da Grã-Bretanha (HUXLEY,2009, p.08).

Sendo um homem comprometido com seus ideais, obviamente ocupava papel central na sua mente e escritos a educação:

[...] Huxley acreditava que as pessoas poderiam ser modificadas e melhoradas por meio da educação, dedicando-se durante grande parte da sua vida a um esforço de reforma do ensino, em todos os níveis. Huxley publicou seu primeiro artigo sobre educação em 1854 e, desde então, publicou muitos trabalhos sobre o tema. Neles, defendeu a importância do ensino de ciências naturais para todas as pessoas. Em 1868, argumentou que tanto os indivíduos quanto as nações participam de um jogo de xadrez contra a natureza, e que nossa vida, fortuna e felicidade dependem de saber lidar com ela; ou seja, dependem de nosso conhecimento científico. Ele não valorizava o ensino do Latim e do Grego (ou da Literatura Clássica) nas universidades, defendendo que era mais importante estudar História moderna, Literatura moderna (como os autores ingleses do século anterior) e a língua inglesa, além das ciências. Sua postura entrava em choque com a tradição universitária britânica, que dava grande ênfase ao estudo dos clássicos e que estava muito atrasada, (se comparada à Alemanha e à França, por exemplo), no desenvolvimento do ensino científico e da pesquisa³⁶⁶.

Huxley ocupou um papel fundamental na mudança do ensino na Grã-Bretanha do século XIX, desde a escola elementar até a universidade, tendo aumentando em muito a importância das ciências no ensino por meio de um grande número de publicações e conferências populares e “*valendo-se de posições nas quais podia*

³⁶⁶ Idem, p.17.

influenciar diretamente a educação”³⁶⁷.

O pensamento de Huxley caracterizava-se por uma oposição a três forças que ele considerava inimigos mortais da ciência: a religião e a teologia a-científica, a valorização da cultura antiga, e a atitude dos homens práticos. Compreendia que estas formas de crença se constituíam como inimigas do conhecimento científico libertário. É famoso o debate público que foi travado entre ele e o bispo anglicano Wilberforce, em 28 de junho de 1860, na reunião anual da *British Association for the Advancement of Science*, na qual defendia a teoria evolucionista.

Em uma conferência apresentada em 1880 sob o título *Ciência e Cultura*, na inauguração do Mason College – instituição de ensino que hoje é parte da Universidade de Birmingham – Huxley defende as suas ideias. Logo no início de sua fala, o conferencista faz uma referência a outro momento no qual estivera naquela cidade, por ocasião do centenário do descobridor do oxigênio, Priestley (1733-1804). Acredito ser útil transcrever o texto porque a valorização da educação científica que se dava então – e que passou a se dar no Brasil e outros países – precisa ser compreendida não apenas como um componente de cultura intelectual, mas também como expressão de um otimismo extremo – que vimos em Alfred Marshall – de que a ciência, a técnica e a tecnologia dariam conta de eliminar os problemas sociais e as desigualdades trazidas pelo sistema econômico liberal-capitalista. Em outras palavras, era uma questão de crença também:

[...] Contudo, nenhum homem dotado de razoável parcela de bom senso e apenas razoável porção de vaidade identificará a fama, contemporânea ou póstuma, com o supremo bem; e a vida de Priestley, ao menos, não deixa dúvida de que ele depositou importância muito maior sobre o avanço do conhecimento e sobre a promoção daquela liberdade de pensamento que é ao mesmo tempo causa e consequência do progresso intelectual.

Portanto, inclino-me a pensar que, se Priestley pudesse estar hoje entre nós, o ensejo de nossa reunião dar-lhe-ia prazer ainda maior que os eventos empreendidos em homenagem a sua principal descoberta. O bondoso coração sensibilizar-se-ia, o alto senso de responsabilidade social satisfazer-se-ia com o espetáculo da riqueza bem adquirida, não dissipada no luxo espalhafatoso e na exposição vangloriosa, nem dispersa na descuidada caridade que não abençoa nem a quem dá, nem a quem recebe, mas despendida na execução de um plano bem concebido para apoiar a presente e a futura gerações daqueles que almejam ajudar a si mesmos. Até este ponto, todos estamos de acordo. No entanto é necessário partilhar do agudo interesse de Priestley pela ciência física – e ter aprendido, como ele aprendeu, o valor do treinamento científico em campos de investigação aparentemente

³⁶⁷ Idem, p.17.

muito afastados da ciência física – para avaliar, como teria avaliado, a nobre doação de sir Josiah Mason³⁶⁸ aos habitantes do distrito de Midland³⁶⁹.

Nesse discurso de inauguração da escola-fundação do homem humilde que tivera extraordinário êxito, e que apesar disso não deixara de se preocupar com as massas desprovidas de abrigo e auxílio – como queria Alfred Marshall, lembre-se –, percebe-se a disputa que se dava entre os “homens práticos” os quais não eram capazes de reconhecer a importância da cultura e da educação científicas para o alcance dos seus objetivos, e os homens da ciência. Por outro lado, fica evidente seu sentimento quanto às crenças da teologia de então, e a fixação nas formas clássicas e antigas de educação – que ele chamava de “instrução e educação meramente literárias”.

Aos teólogos e religiosos do seu século – que afirmavam que na aurora das descobertas científicas de Newton, Pascal e outros, (os quais deram origem às ciências físicas e químicas), a teologia e a religião não eram adversários, mas aliados – Huxley respondia com fascinação quanto às possibilidades trazidas pela ciência natural. Exemplificava com fatos trágicos que sobrevieram sobre a Inglaterra, e por meio de outras evidências de bem-estar da vida comum das pessoas, que

[...] a saúde, a riqueza e o bem-estar estão mais presentes entre nós do que entre eles. [...] essa diferença decorre do aperfeiçoamento do conhecimento da natureza e da extensão em que aquele conhecimento aperfeiçoado tem sido incorporado ao acervo usual do discurso dos homens e tem fornecido a base de suas ações cotidianas”. Sendo assim, “o aperfeiçoamento do conhecimento natural, qualquer que tenha sido a direção tomada ou quão rasteiros os objetivos daqueles que o tenham empreendido, não apenas conferiu benefícios práticos ao homem como, ao assim fazê-lo, ensejou uma revolução em suas concepções do universo e de si próprio, e alterou profundamente seus modos de pensar e sua ideia de certo e de errado” (p.43,44).

Com sua extraordinária capacidade de argumento e convencimento Huxley sustentava duas posições de modo inflexível:

- O conhecimento natural, ao procurar satisfazer às demandas naturais, encontrou as ideias que poderiam por si próprias responder a anseios espirituais.
- O conhecimento natural, ao procurar erigir as leis do bem-estar, foi

³⁶⁸Josiah Mason (1795-1881), nascido de família humilde, alcançou grande sucesso como industrial. Foi por longo tempo o maior fabricante de canetas do mundo. A partir da década de 1850, dedica-se à filantropia e constrói vários asilos e orfanatos. Em 1870, inicia seu projeto mais ambicioso: a construção de uma faculdade de ciências (N.T.).

³⁶⁹ Ibidem, p.112.

levado à descoberta das leis de conduta e a estabelecer os fundamentos de uma nova moralidade.

No primeiro ponto, Huxley desenvolve seu argumento da seguinte forma:

1. Os fundamentos de todo nosso conhecimento, secular ou sagrado, foram estabelecidos quando do surgimento da inteligência, ainda que tal estrutura tenha permanecido tênue e frágil por um longo período, a ponto de ser compatível com qualquer visão geral a respeito dos padrões que regem o universo. Foram os fatos simples da natureza descobertos pelo empenho da razão humana, e não pelos rudimentos da religião sempre praticada desde os primórdios, que deram início aos rudimentos das ciências elementares. Vejamos como ele mesmo diz:

[...] quando a razão humana se defrontou pela primeira vez com os fatos da natureza; quando o selvagem percebeu, pela primeira vez, que o número de dedos de uma de suas mãos era menor que o das suas juntas; que é mais curto cruzar um riacho do que seguir seu leito; que um pedra permanece onde está a menos que seja movida e que cai da mão que a solta; que a luz e o calor vêm e vão com o Sol; que galhos, com o fogo, queimam até seu desaparecimento; que plantas e animais crescem e morrem; que, se golpear seu próximo, o irritará e talvez receba um golpe em paga, mas, se lhe oferecer uma fruta, o agraderá e talvez receba um peixe em troca. Quando os homens ameaharam essa quantidade de conhecimento, estavam esboçados os contornos, embora rústicos, da Matemática, da Física, da Química, da Biologia, da Ciência Natural, Econômica e Política. Nem o germe da religião feneceu quando a ciência começou a brotar. [...] ³⁷⁰.

2. Foi o desenvolvimento da ciência, e não a religião, que permitiu que o homem deixasse de tomar a si mesmo como o centro e a medida do mundo. As novas ciências, elaboração das primitivas – a Astronomia, a Química, a Física, Medicina e Anatomia, e mesmo a Teologia – favoreceu a eliminação das formas antigas e rústicas de religiosidade: o fetichismo e o politeísmo, o teísmo ou o ateísmo, a superstição e o racionalismo. Conclui o educador-cientista inglês:

[...] Tais são algumas poucas novas concepções implantadas em nossa mente pelo aperfeiçoamento do conhecimento natural. Os homens adquiriram a ideia da virtualmente infinita extensão do universo e, para todos os efeitos práticos, de sua eternidade; estão familiarizados com a convicção de que nosso planeta não é mais que um fragmento infinitesimal da parte visível do universo, e de que, não obstante, sua duração, se comparada a nossos padrões de tempo, é infinita. Adquiriram, além disso, a ideia de que o homem não é mais que uma das inumeráveis formas de vida ora existentes na Terra, e que os presentes seres vivos não são mais que os últimos de imensurável série de predecessores. Mais ainda, cada passo adiante no conhecimento natural levou à ampliação e fixação na mente deles do

³⁷⁰ Ibidem, p.53.

conceito de uma ordem definida do universo – incorporada no que se chama, por uma metáfora infeliz, as leis da natureza – e ao estreitamento do âmbito e enfraquecimento da força da crença humana na espontaneidade ou em mudanças outras que as suscitadas no bojo da ordem natural.

A questão não é definir se essas ideias estão bem ou mal fundamentadas. Ninguém pode negar que elas existem e que foram decorrência inevitável do aperfeiçoamento do conhecimento natural. E, se assim foi, não se pode duvidar que transformaram o perfil das mais respeitadas e importantes convicções humanas³⁷¹.

Passemos ao segundo ponto: “[...] a extensão em que o aperfeiçoamento do conhecimento natural remodelou e alterou o que pode ser denominado a ética intelectual dos homens – que está entre as convicções prediletas entre povos bárbaros e semibárbaros” (p.55). Segundo Huxley as crenças dos povos primitivos, ou, como ele diz “as convicções prediletas” são: (i) o argumento da autoridade com base da crença; (ii) que a atitude de acreditar (ou crer) é um mérito da pessoa humana, e que a dúvida é má e pecaminosa; (iii) que se uma autoridade que é respeitada socialmente afirma algo para ser acreditado a fé deve aceitá-la, não havendo razão alguma para o exercício da razão de modo a questioná-la. A estes fundamentos da teologia e da prática religiosa o cientista responde:

[...] O agente do progresso do conhecimento natural recusa totalmente a submissão à autoridade enquanto tal. Para ele, o ceticismo é o mais elevado dos deveres, e a fé cega o pecado mais imperdoável. Não poderia ser de outro modo, pois todo grande avanço no conhecimento natural envolveu a radical rejeição da autoridade, a adoção do mais agudo ceticismo, a aniquilação do espírito da fé incondicional; e o mais ardoroso devoto da ciência sustenta suas mais firmes convicções não porque os homens que mais venera sustentam-nas, não porque sua veracidade é atestada por maravilhas e portentos, mas porque sua experiência ensina-o que, ao opor essas convicções à sua fonte primária, a natureza – quando quer que as julgue aptas a enfrentar testes baseados na experiência e na observação – ela as confirmará.[Extraíndo sua linguagem da soteriologia (doutrina da salvação paulina), conclui o cientista que] o homem de ciência aprendeu a acreditar não na **justificação pela fé**, mas pela verificação.³⁷²

Foi com estes argumentos que Huxley argumenta sua tese sobre a superioridade das ciências naturais sobre a teologia e a religião. Ele aceita uma teologia que tem como fundamento princípios científicos, o que não vem ao caso discutir aqui, mas rejeita totalmente um tipo de teologia que mantinha os povos no obscurantismo, como o que se

³⁷¹ Ibidem, p.54-5.

³⁷² Ibidem, p.56, grifo nosso.

deu na Idade média sob o jugo do catolicismo romano e da Inquisição.

Outro inimigo da educação científica eram os homens práticos e o pensamento que os embalava. Homens práticos – cada vez mais presentes na atualidade não apenas no setor privado, mas também no setor público – no entender de Huxley, são aqueles que

[...]acreditavam que o ídolo que cultuam – formas práticas de decisão – tem sido a fonte da prosperidade passada e seria suficiente para o futuro benefício das artes e manufaturas. Sustentavam a opinião de que a ciência era tolice especulativa, de que a teoria e a prática nada tinham a ver uma com a outra, e que o hábito do pensar cientificamente era um empecilho, e não um apoio, à conduta dos negócios ordinários³⁷³.

Aos homens práticos, sua resposta era que a educação científica era eminentemente prática e que “*a difusão de uma rigorosa educação científica [era] condição absolutamente essencial do progresso industrial...*”³⁷⁴.

Finalmente, resta o último inimigo da ciência: a educação literária. Este ponto merece especial atenção neste texto, porque vai ao encontro de forma clara, e em relação direta, do ideal de Alfred Marshall de transformar os indivíduos em ‘cavalheiros’. Huxley critica a “*grande maioria dos ingleses cultos, influenciados pelas tradições escolar e universitária*”, para quem “*cultura seria obtível apenas por meio de uma educação liberal*”; e acreditando ainda que “*uma educação liberal é sinônimo não apenas de educação e instrução em literatura, mas de uma forma particular de literatura, a saber, aquela da Antiguidade greco-romana*”³⁷⁵. Segundo ele, na Inglaterra do século XIX acreditava-se

[...] que o homem que aprende Grego e Latim, mesmo que superficialmente, seja educado; ao passo que aquele versado em outros ramos do conhecimento, ainda que em profundidade, seja um especialista de respeitabilidade discutível, não admissível na casta cultivada. E emblema de homem educado, o grau universitário, não é para ele. [...]. O senhor Arnold³⁷⁶ diz que o significado de cultura é ‘saber o melhor que tem sido pensado e dito no mundo’. É a crítica da vida³⁷⁷ presente na literatura. Crítica que considera a ‘[...] Europa, para todos os propósitos intelectuais e espirituais, como uma grande confederação destinada a uma ação conjunta e ao trabalho para um

³⁷³ Ibidem, p.115.

³⁷⁴ Ibidem, p.118.

³⁷⁵ Ibidem, p.121.

³⁷⁶ Refere-se a Matthew Arnold (1822-1888) e ao primeiro volume de *Essays in criticism* (Ensaio sobre a crítica) (1865). Nesse livro influente, o autor usa o termo *Filisteu* para referir-se ao “tosco, teimoso, obtuso, oponente do povo escolhido, dos filhos da luz” (N.T. p. 122).

³⁷⁷ “Crítica da vida” é outra expressão típica de Arnold, que em sua réplica a Huxley (desenvolvida na conferência *Literature and Science*, Rede Lecture, Universidade de Cambridge, 1882) a equipara a “conhecimento de nós mesmos e do mundo” (op.cit.p. 122, N.T.).

resultado comum, e cujos membros partilham, por vestuário uniforme do conhecimento da antiguidade grega, romana e oriental, e do conhecimento que tinham uma sobre a outra. Desconsideradas as vantagens específicas, locais e temporárias, a nação moderna que mais meticulosamente levar a cabo este programa, maior progresso terá na esfera intelectual e espiritual. E como não concluir daí que nós também, todos nós, como indivíduos, quanto mais rigorosamente o levamos adiante, mais progrediremos”³⁷⁸.

Huxley concordava com a afirmação de que o desenvolvimento de uma capacidade “crítica da vida” é a essência da cultura, e que era “*algo totalmente distinto da aptidão para a aprendizagem ou para a técnica*”. Segundo ele, tal atitude “*Envolve a posse de um ideal e o hábito de estimar criticamente o valor das coisas tomando como base um padrão teórico. A cultura perfeita deve empregar uma completa teoria da vida, fundada sobre um claro conhecimento de suas possibilidades e limitações*” (p.123). Entretanto, ele discordava radicalmente da tese de que a literatura era a única competente para fornecer este conhecimento. Mesmo tendo aprendido tudo o que a antiguidade grega, romana e oriental ensinou, ou mesmo as literaturas modernas, Huxley discordava de que isso seria suficiente para tornar um homem educado, ou que “*tenhamos estabelecido fundamentos suficientemente amplos e profundos para a crítica da vida que constitui a cultura*” (p.124). Por quê?

Ele responde fazendo uma digressão histórica por meio da qual demonstra que as línguas clássicas – muito especialmente o latim – e todo o conhecimento adquirido e ensinado ao longo da idade média, eram essenciais para compreender o que havia sido legado ao homem dos séculos anteriores ao XIX, mais especificamente no século XVI. Depois, entretanto, com o conhecimento produzido na, pela, e a partir da Renascença, esta foi a época que se tornou a referência maior do homem do século XIX, rompendo-se assim com a relevância da cultura greco-romana. Nas palavras dele:

[...] Os representantes dos humanistas do século XIX, de maneira tão firme como se ainda estivessem na época da Renascença, sustentam ser a educação clássica a única via para a cultura. Porém, evidentemente, as correntes relações intelectuais entre os mundos moderno e antigo são muito diferentes daquelas constantes três séculos atrás. Mesmo deixando de lado a existência de uma grande característica moderna da literatura, da pintura moderna e, especialmente, da música moderna, existe um traço do estado atual do mundo civilizado que o separa de forma mais radical da Renascença do que a Renascença era separada da Idade Média. [...] Esse traço distintivo de nossos tempos repousa no amplo e constantemente crescente relevo assumido pelo conhecimento natural. Não apenas é

³⁷⁸ Ibidem, p.122-3.

nossa vida diária moldada por ele, não apenas a prosperidade de milhares de pessoas depende dele, mas toda nossa teoria de vida tem sido por muito tempo influenciada, consciente ou inconscientemente, pelas concepções gerais do universo, que tem sido impostas sobre nós pela ciência física. De fato, a mais elementar familiaridade com os resultados da investigação científica mostra-nos que eles oferecem ampla e marcante oposição às opiniões implicitamente aceitas e ensinadas na Idade Média³⁷⁹.

Hobbes e Kelsen

[...] A arte do homem... pode fazer um animal artificial...Mais ainda, a arte pode imitar o homem, obra-prima racional da natureza. Pois é justamente uma obra de arte esse grande Leviatã que se denomina coisa pública ou Estado (*Commonwealth*), em latim *Civitas*, o qual não é mais do que um homem artificial, embora de estatura muito mais elevada e de força muito maior que a do homem natural, para cuja proteção e defesa foi imaginado. Nele, a *soberania* é uma alma artificial, pois que dá a vida e o movimento a todo o corpo... A *recompensa* e o *castigo*...são os seus nervos. A *opulência* e as *riquezas* de todos os particulares, a sua força. *Salus Populi*, a salvação do povo é a sua *função*...A *equidade* e as *leis* são para ele *razão* e *vontade* artificiais. A *concórdia* é a sua *saúde*, a *sedição* a sua *doença*, e a *guerra civil* a sua *morte*. Enfim, os *pactos* e os contratos que, na origem, presidiram a constituição, agregação e união das partes desse corpo político, assemelham-se ao *fiat* ou *façamos o homem*, pronunciado por Deus na criação.

Quando o inglês Thomas Hobbes escreve essa introdução ao seu livro publicado em 1651, *Leviatã, ou a Matéria, a Forma e o Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*, Cromwell reina sobre a Inglaterra depois de uma revolução sangrenta na qual católicos romanos e protestantes haviam se digladiado por muitos anos, resultando na cabeça cortada do rei. Sobre a época, e sobre o autor, diz Chevalier (1973, p.64-5):

[...] O século XVII, correntemente qualificado de século da autoridade, foi, em seu meio, trágico para os reis absolutos. Na França, no mesmo ano em que terminava a guerra dos Trinta Anos, 1648, sob a menoridade de Luiz XIV, sendo regente Ana da Áustria, rebentou a Fronda. Comprometia a obra de ordem de RICHELIEU, justificando sobejamente a desconfiança do Cardeal em relação às “Companhias” judiciárias. A Fronda – escreve MICHELET – ‘guerra de crianças, tão bem designada com o nome de um jogo infantil... O Parlamento armou-se contra a autoridade regia, donde procedia. Tomou a si o poder dos estados gerias e pretendeu-se delegado da nação, que de nada sabia. Época em que o Parlamento, verdadeiro Parlamento no sentido político da Palavra, cortava a cabeça do seu rei (1649)’.

Uma cabeça de rei cortada: espantoso sacrilégio que pudera ser

³⁷⁹ Ibidem, p.130-1.

cometido sem que o fogo do Céu aniquilasse imediatamente os culpados! A Inglaterra, desde que caíra das mãos fortes e hábeis dos Tudors nas inábeis e febris dos Stuarts, só conhecera convulsões. O furor das dissensões religiosas – entre protestantes e católicos, entre protestantes anglicanos e dissidentes (ou puritanos) – agravava o furor das paixões políticas formando o conjunto uma mistura indissociável e incendiária. Em 1642, começara a luta armada entre Carlos I Stuart e o seu Parlamento, de maioria puritana. Após numerosas peripécias, o rei, vencido pelo exército parlamentar de Cromwell, fora executado.
[...]

O autor desse estranho livro, THOMAS HOBBS, era também um curioso homem, um homem de grande espécie intelectual, como cada século produz dois ou três.

Nascera em 1588, antes do tempo. A mãe fora demasiado sensível aos receios suscitados na opinião inglesa pelos gigantescos preparativos de Filipe II da Espanha (a ‘Invencível Armada’) contra Elizabeth, a rainha herética. O próprio HOBBS atribuía a essa particularidade de seu nascimento a timidez do caráter: ‘O temor e eu somos irmãos gêmeos’. Quis o destino que vivesse numa época da história inglesa pouco propícia a um amante da tranquilidade e da paz, a quem assustavam os fantasmas e, com maior razão, os homens reais, bastante selvagens, desse tempo agitado. Desde a juventude, HOBBS tomou horror, não só à escolástica medieval, mas também às discussões político-religiosas que faziam furor na Universidade, sobre a realeza, a interpretação da Bíblia e os direitos da consciência individual. Na sua opinião, debilitavam a Inglaterra, minavam a autoridade pela base e preparavam a guerra civil.

Quando esta pareceu aproximar-se, em 1640, HOBBS preceptor na nobre família dos Cavendish teve receio. Temendo em exagêro as consequências de um dos seus escritos políticos (De Corpore Político), que circulava clandestinamente, fugiu da Inglaterra para Paris. Durante um exílio voluntário de onze anos, durante o qual teve uma séria controvérsia com DESCARTES e ensinou – de 1646 a 1648 – matemática ao futuro Carlos II, publicou o De Cive e preparou o Leviatã. O De Cive (Do Cidadão) continha o essencial de sua doutrina política. Sem falsa modéstia HOBBS datava dessa obra a “filosofia civil”, isto é, política.

Para escrever o De Cive, interrompera um ambicioso plano de pesquisa e de produção intelectuais, aliás não superior às forças invulgares do seu espírito. Tendo descoberto, aos quarenta anos de idade, a geometria na leitura de EUCLIDES, (e não cessando, desde então, de meditar sobre esta base), concebera um sistema de rigor total, inteiramente fechado, que tudo explica a partir do movimento: o mundo psicológico, o mundo moral e o mundo político, como o mundo físico. O eixo, simultaneamente racionalista e materialista, do pensamento de HOBBS não passava por PLATÃO e ARISTÓTELES, mas por DEMÓCRITO, EPICURO e os SOFISTAS gregos, inimigos de SÓCRATES. Haviam-no impressionado profundamente as revelações trazidas ao mundo da natureza por GALILEU e HARVEY, seus contemporâneos. Dois séculos antes de COMTE, o nosso autor é um positivista, um profundo ‘teórico do conhecimento científico’ que (no capítulo IX do Leviatã) propõe original classificação das ciências.

O Leviatã é síntese do hobbismo. É fruto da curiosa combinação de um potente e rigoroso espírito, fanaticamente mecanicista, com as

obsessões de um coração cheio de temor, ávido de paz para si próprio, como para o seu país. Se nele se encontram inesperadas infiltrações (de origem medieval) de escolástica, de teologia e até de demonologia, não chegam a quebrar a impressionante linha intelectual desse ‘livro absolutamente notável, uma das Bíblias da Inglaterra...original e criador...Tesouro de sabedoria moral e política’, - ‘da maior, talvez da única obra-prima de filosofia política escrita em inglês’ (OAKESHOTT³⁸⁰, 1946, apud Chevallier)”.

Revolução e República. Religião e Paixão Política. Crianças e Nação. Filosofia Política e Ciência. Positivismo e Racionalismo expropriados das ciências físicas e transportados para o universo das ciências humanas. Paixão, Intelecto e Medo. Guerra e Paz. Ingredientes que, juntos, compuseram a revolução inglesa, ainda no século XVII. E, como não passa de ideologia pretender fazer com que os homens pensem de modo deslocado de sua época e de seu tempo, também são ingredientes que compuseram a construção de Hobbes e de suas ideias, ideias produzidas no calor da batalha e da dor e que o fizeram acreditar, argumentando com habilidade, que qualquer poder que não esteja contido de modo absoluto em alguém – podendo este alguém ser um indivíduo ou uma Assembleia de muitos ou de poucos – levará à destruição social total.

O monstro bíblico do qual falam o livro bíblico Jó e a filosofia política de Hobbes, e que Chico Buarque de Hollanda, sentado na arquibancada, esperava a qualquer momento *emergir da lagoa*³⁸¹, não foi apenas realidade fundamental na Inglaterra do século XVII, cuja revolução antecedeu às demais que se deram no restante da Europa, nas Américas, na Ásia e na África. Ele está vivo até hoje, no mundo inteiro, e o fato de estar sobrevivendo por muito tempo revela a necessidade humana de que ele continue existindo. Uma necessidade dos homens que, por natureza, ou por qualquer outro motivo, têm condições de exercer autoridade e poder sobre os outros homens mais fracos, e o fazem com injustiça e abusos diversos, por motivos de todos os tipos, sejam políticos, religiosos, econômicos, ideológicos, sempre em busca de alguma forma de poder.

Nos países democráticos guiados pelos ideais de liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade a face do monstro se adocicou, e todo o seu corpo foi se

³⁸⁰ Léviathan, Introduction par M. Oakeshott, Oxford, 1946.

³⁸¹ Autor da música *Cálice*, composta no período recente da história do Brasil de sucessivos governos militares, durante o qual foi controlada a liberdade de expressão, opinião e imprensa. O título da música sugere um trocadilho, para designar o fato. Na música, uma parte da quinta estrofe, referindo-se ao controle policial, diz: “Esse silêncio todo me atordo; Atordado eu permaneço atento; Na arquibancada pra a qualquer momento; Ver emergir o monstro da lagoa.” O monstro é Leviatã, personagem mencionado na bíblia no livro de Jó, símbolo do Estado na obra de Hobbes.

amansando em função dos muitos acontecimentos históricos que se seguiram a ele, das ideologias que se contrapuseram a ele, e dos outros poderes que se foram contrapondo a ele, dentro e fora dele. Apesar disso, o Estado continua muito vivo, porque a sociedade dos homens não subsistiria sem ele. Nem a liberdade, e nem a igualdade.

Mas antes de sua transformação, indivíduos diversos, que haveriam de ter êxito em governar muitos homens apareceriam, acreditando piamente não apenas em Hobbes, mas em outros, como Maquiavel.³⁸²

Em meio a todas essas transformações que se operavam na gênese do Estado Moderno, outro teórico firmou-se no universo da teoria jurídica, já no princípio do século XX, o alemão Hans Kelsen. Sua *Teoria Pura do Direito* buscou dar ao Direito o *status* de ciência, desenvolvendo principiologia e metodologia próprias, o que a fez conhecida como a principal obra que fundamenta o positivismo jurídico.

Ao contrário do que se pensa comumente, Bobbio ensina que Kelsen não era um positivista, como o era Hobbes, que pretendia suprimir até mesmo a liberdade de consciência. A construção da *Teoria Pura do Direito*, com sua teoria que concebeu o Direito de modo fechado, surge para combater dois adversários: de um lado o *Direito Natural*, de outro a *Sociologia*.

Diz Bobbio (2008, p.23,24, grifos nossos):

[...] A polêmica contra o Direito Natural foi conduzida em nome da objetividade da ciência, a qual tem a tarefa de conhecer a realidade e não avalia-la, ao passo que o Direito Natural é o campo de todas as ideologias que, de tempos em tempos, pretenderam avaliar o Direito positivo para afirmar a conformidade a certos ideais de justiça (doutrinas conservadoras) à deformidade (doutrinas revolucionárias). Agindo contra a objetividade da Teoria Pura do Direito (e sem objetividade não há ciência), o Direito Natural exprime valores subjetivos ou até irracionais, os quais, por isso mesmo, são irreduzíveis a análises científicas. A polêmica contra a Sociologia, ao contrário, é levada mais longe em nome da distinção entre a esfera do ser, à qual pertencem os fenômenos sociais, e a esfera do ser, à qual **pertence o Direito, o qual, como norma ou complexo de normas (ordenamento), é uma estrutura qualificadora da realidade social**, e como tal deve ser estudado não como uma ciência, como a Sociologia, que procede ao estudo da realidade social com o método causal próprio das ciências naturais, mas como **uma ciência particular, sui generis, não explicativa de fatos (físicos, psíquicos, sociais), mas de normas (qualificadoras dos fatos)**.

³⁸²Maquiavel, tido pela Ciência Política como um de seus pais, senão o principal, que demonstrou, especialmente pela estudadíssima obra *O Príncipe*, que a arte de governar segue regras próprias que se orientam pela conquista e manutenção do poder, e não por qualquer ética ou *virtu*. Dele é a máxima conhecidíssima *os fins justificam os meios*, que alude ao fato de que, sob a perspectiva que ele considera, do poder temporal, os governantes podem cometer grandes atrocidades e morticínios, mesmo que contra o povo, caso isto seja resultado de um cálculo racional útil.

Norberto Bobbio explica que Kelsen tinha duas pretensões fundamentais que, no contexto histórico em que nascia a ciência sociológica fundada em Durkheim, Weber e Marx era necessidade: ser ciência, e não ideologia. E ser ciência própria com seu objeto específico, o Direito.

No primeiro caso, Kelsen coloca a ciência do Direito em contraposição àqueles que, amparados na doutrina do Direito Natural, sobre a qual se sustenta a *pseudociência* dos jusnaturalistas, (diz Bobbio), e em geral daqueles que subordinam o estudo do Direito às ideologias políticas. No segundo caso, Kelsen opõe a ciência do Direito às ciências afins que tendem a substituir-se à jurisprudência normativa. Assim, faz de sua teoria a única ciência do Direito.

As críticas que foram dirigidas a Kelsen, pelo menos a princípio, segundo Bobbio procedem, naturalmente, dos sociólogos e dos promotores do Direito Natural, embora *ambos se movimentem em terrenos muito diferentes e até contrapostos*, a saber, a metafísica e a experiência, e se apoiem *em tradições divergentes*: o racionalismo e o positivismo³⁸³.

Assim, os juristas católicos consideram-se *representantes típicos do jusnaturalismo*, e os juristas marxistas *os campeões da defesa da sociedade contra o formalismo*. Completa Bobbio, demonstrando o motivo pelo qual aqueles que estão imbuídos de ideais de justiça e impactados com a realidade social tendem a rejeitar Kelsen, o que, em sua opinião, o fazem de modo equivocado:

[...] Ninguém duvida que católicos e marxistas divirjam entre si. Mas não existe a menor dúvida de que ambos são decididamente antikelsenianos, e que, na Itália, a reação contra Kelsen tenham ambos como referência e, mais em geral, todos aqueles que exigem maior contato do estudioso do Direito Positivo, de um lado, com os valores de justiça em que se inspira o Direito Positivo, e, de outro, com a realidade social em que se forma.

Segundo Bobbio, os promotores do Direito Natural acusam a *Teoria Pura do Direito* de excluir que haja qualquer outro Direito fora do Direito Positivo e, por isso, é

[...] obrigada a aceitar como Direito qualquer aberração moral ou religiosa (e quantos foram os exemplos que a história recente nos colocou diante dos olhos com dramática evidência!), que agrada a um déspota ou a uma classe de homens políticos sem escrúpulos de se impor nas formas do direitos constituídos. O erro capital da Teoria Pura do Direito, segundo eles estaria no fato que, impondo ao jurista comportar-se como um frio intérprete da norma positiva, qualquer que

³⁸³ Ibidem, p.24.

seja o valor ético da norma, transforma-o em um colaborador de qualquer regime, por abjeto e repugnante que seja, num aceitador ou pelo menos num impassível indagador do fato consumado.³⁸⁴

Bobbio discorda peremptoriamente desta conclusão dos jusnaturalistas, com base em sua interpretação de Kelsen. Afirma que a Teoria do alemão tinha uma finalidade bem definida: fixar claramente a distinção entre o *valor* e a *validade* no Direito, com vistas a que não se confundissem duas ordens de problemas distintos:

[...] O que a Teoria Pura do Direito elimina não é um ou outro problema, mas a confusão de ambos; e é exatamente nessa confusão em que acabam caindo, por excesso de entusiasmo político, os seus opositores. De fato, observando bem, por trás da reprovação da Teoria Pura o Direito, feita pelos promotores do Direito Natural, não existe somente o desejo, que consideramos perfeitamente legítimo ([...] não recusado pela teoria kelseniana), de que o ordenamento positivo, além de ser examinado em sua objetividade, seja igualmente avaliado em sua maior ou menor adequação a um ideal de justiça, mas também a aspiração de que a avaliação das normas se sobreponha à constatação da validade de se substituir completamente e justificar a afirmação – de que toda coerente doutrina jusnaturalista é obrigada a tender – de que a norma é válida somente se for justa. Mas a confusão reside exatamente aqui; é justamente aqui que a doutrina kelseniana tem mil razões para se fazer valer.³⁸⁵

Os exemplos de Bobbio são convincentes, ao demonstrar as esferas diferentes de análise no campo da filosofia, da teologia e da ciência, esferas que mais e mais foram se misturando e confundindo com o passar do tempo, eivando-se de valores pessoais do cientista que quer prová-los por razões escusas e pessoais, vis, mesquinhas e inconfessáveis como reconheceu Nietzsche, a ponto de, atualmente, já não sabermos qual o campo de uma e de outra:

[...] Esta [a Filosofia] não elimina um dos problemas em favor do outro: não elimina o problema da justiça ou da justificação do Direito Positivo pelo fato de afirmar que ele é diferente do problema da validade, bem como não elimina o problema da justificação do mal no mundo (a chamada teodiceia), o fato de que as ciências da natureza tenham a tarefa exclusiva de descrever e explicar os fenômenos (incluindo aqueles que nos repugnam ou suscitem escândalo). Convém pensar que efeito grotesco produziria atualmente o teólogo que recriminasse o cientista por não se indignar com o iníquo e fraudulento comportamento da aranha contra a mosca. Do mesmo modo: o fato de que as leis raciais (para repetir o mesmo exemplo ao qual recorrem os moralistas modernos do Direito), sejam iníquas não impediu que, infelizmente, tenham existido, e tenham sido não só válidas, mas também eficazes em vista do modo com que foram postas em ação e encontraram executores, entusiastas, e uma massa inerte de

³⁸⁴ Ibidem, p.25.

³⁸⁵ Ibidem, p.26,27, grifo nosso.

coniventes. E se existiram, é claro que problema de sua validade, aplicação ou interpretação eram no ordenamento em que vigoravam, um problema diferente da sua avaliação.³⁸⁶

Bobbio afirma que, coerentemente com Kelsen, ao jurista e ao juiz caberia ser apenas um *inquiridor dos fatos*, e não um *moralista ou pregador*, devendo apenas se ocupar de distinguir as normas válidas das inválidas, *independentemente do fato de elas repugnarem, ou não, à sua consciência e à de outros*.

Mesmo com esse entendimento, o autor reconhece valor no papel do jusnaturalismo. A afirmação jusnaturalista: “toda norma jurídica é válida *somente* se for justa”, teve, segundo Bobbio, e continua tendo, diz Bobbio, finalidades bem definidas segundo um sentido histórico³⁸⁷:

- Chamar o soberano ao dever (moral ou religioso), de ater-se, ao legislar, a certos princípios de humanidade e justiça, sob a ameaça de que, em caso contrário, surgiria entre os súditos o direito de não obedecer, como se a norma não fosse válida;
- Fornecer aos súditos, sobretudo em uma época em que, não existindo direitos políticos, o cidadão não participava da formação da lei, um pretexto para recusar a obediência à lei imposta contra a sua consciência moral ou religiosa, (como se a norma não fosse válida).

Mas Bobbio alerta. Acredita que o recurso da Desobediência, ou Resistência Civil, um recurso já previsto nas constituições liberais como já vimos anteriormente, é um recurso que, nos Estados democráticos, deve ser usado como um recurso último, pois neste regime de governo *existem outros meios mais eficazes para garantir a correspondência das leis às exigências da justiça, embora anacrônicos*³⁸⁸. E se já eram anacrônicos há quarenta anos na Europa, é provável que também o sejam aqui, e agora. Sobre isso, falaremos oportunamente.

Mas retornemos a discussão em ponto anterior. Bobbio distingue a doutrina do *legalismo jurídico* da doutrina *pura do Direito*. Naquela, afirma-se que as leis, enquanto tais são válidas e, portanto, são justas, (e por isso devem ser obedecidas). Já a doutrina pura do Direito *afirma que as leis são válidas independentemente do fato de serem justas ou injustas* (p. 30).

³⁸⁶ Ibidem, p.26.

³⁸⁷ Ibidem, p.27.

³⁸⁸ Ibidem, p.27.

A doutrina jusnaturalista também difere visceralmente da doutrina pura do Direito, pois naquela se afirma que as leis são válidas apenas, e somente, se forem justas, pois a validade de uma lei está condicionada ao seu valor substancial de justiça. Ao fazer isso, unifica dois problemas distintos: valor e validade, como já explicamos. Assim, conclui Bobbio:

[...] Ora, é evidente que, se, por um lado, a Teoria Pura do Direito não pode ser confundida com a concepção jusnaturalista porque não subordina a validade ao valor, tampouco pode, por outro, ser confundida com a concepção legalista, a qual não faz nenhuma distinção entre validade e valor. Isso quer dizer, em outras palavras, que **da atitude científica do teórico puro do Direito podem derivar na prática ambas as atitudes ético-políticas propugnadas pelas concepção jusnaturalista e pela legalista**, isto é, tanto a avaliação da lei segundo justiça, de onde pode derivar uma atitude de resistência ou de obediência passiva, quanto à redução da justiça à lei, da qual não pode derivar outra atitude senão a da obediência ativa. A Teoria Pura do Direito, uma teoria do conhecimento do Direito, não é uma teoria da justiça, e portanto, se não pode identificar com a concepção legalista, que é também uma teoria da justiça. **Em uma palavra: em face das teorias da justiça, ela é indiferente; e exatamente nessa indiferença faz consistir o dever do jurista, como cientista.**” (p.31)

Bobbio demonstra que Kelsen explicou consistentemente que o Direito – estando ele adstrito ao campo da norma jurídica válida e eficaz – poderia ser usando, na história, para fundamentar arbitrariedades diversas, desde que a norma sobre a qual se fundamenta a arbitrariedade fosse tida como válida. Se *válida* a norma, conforme as regras do jogo previamente a ela estabelecidas, então a norma poderia vir a se tornar eficaz. *Eficácia*, por outro lado, é atributo de poder. E da mesma forma como a Educação foi usada pelos regimes totalitários para imprimir na mente, no espírito, e no corpo das crianças – por ação ou por inação – suas verdades, o Direito também foi, e ainda o é. E ele o faz, atualmente, em grande medida, restringindo as liberdades ao máximo possível ou as expandindo ao máximo, com fundamento no olhar deste ou daquele magistrado que está orientado por esta ou por aquela ideologia que acaba por influenciar seu julgamento próprio e seu próprio julgamento. Isso contribui para a desconstrução do mundo que foi construído segundo certo modo de pensar.

Considerações Parciais

No princípio do texto manifestei minha intenção de compreender como a educação de crianças, tarefa elementar da família se considerarmos a educação como um processo de socialização primária e antiga, acabou por tornar-se papel do Estado e da escola, de tal forma que a família, por ação da lei e do direito, perdeu totalmente sua liberdade para escolher educar e instruir seus filhos em um modelo desprendido da instituição escolar, e segundo seus valores próprios de forma apropriada.

Assim, procurei pesquisar a história humana nos seus primórdios civilizatórios, a que ofereceu as bases para as sociedades gregas e romanas antigas, sempre procurando focar a atenção nas instituições de direito e de educação. Acredito ter ficado demonstrado que a crença praticada exclusivamente dentro da família, e por ela, é a chave para a compreensão daquela formação social, inclusive daquelas duas instituições, sendo que todas as instituições jurídicas, como o matrimônio, propriedade e herança, apenas existiam e podiam ser compreendidas no contexto da crença familiar, mudança que só começou a se dar quando nasceram as cidades.

Não me detive na análise das instituições romanas e gregas, teoricamente mais evoluídas, porque não era meu propósito fazê-lo. Tendo admitido que estas civilizações herdaram suas instituições das mais primitivas, e sendo do conhecimento geral que as crenças dos gregos e dos romanos orientavam a existência de suas civilizações durante vários séculos, achei que o limite da investigação era suficiente para o propósito traçado. Apenas aprofundi a discussão para tentar compreender de que maneira a formação das cidades acabou por gerar a necessidade de formas mais elaboradas de convivência social, originando novas instituições, com as quais a família passou a ser vista como rival, e uma nova religião de Estado foi gestada.

Foi neste bojo que fiz certas discussões relativas às condições materiais de existência da população das grandes cidades que foram se formando, às mazelas trazidas pelo nacionalismo/nazismo alemão e pelo socialismo soviético, e aos direitos do homem que foram sendo assegurados ao longo dos últimos séculos, sempre no contexto do ocidente, que é o que nos diz respeito mais propriamente.

Em seguida mudei o foco de abordagem, mas sem perder de vista os nexos anteriores. Adentrei mais especificamente à matéria de educação escolar, e dei um salto

para o século XVII, para Comenius, o primeiro teórico que concebeu o processo educacional escolar de modo totalmente universal para todas as crianças. Para ele, a educação precisava ser vista em três dimensões, sua Pansofia: educação científica, educação moral, para os costumes, e educação para a piedade, ou seja, educação visando a vida eterna, tal como é concebida na esfera da fé cristã. Entretanto, já em Comenius podemos perceber o germe de uma ideia do propósito educacional que poderia vir a originar distorções. A escola como *oficina da humanidade*, poderia vir a fazer perceber as crianças seres desumanizados, ao inteiro arbítrio do seu educador. Assim, muito embora Comenius compreendesse a natureza como a fonte de suas descobertas e metodologias educacionais, o sujeito de sua educação poderia vir a se tornar apenas um objeto, tal como um torneiro mecânico ou operador de máquinas viriam a fazer em meio à Revolução Industrial que viria.

Depois de Comenius, passando por Rousseau, no século seguinte, por sua óbvia importância para os sistemas democráticos, procurei entender como ele próprio compreendia a educação da criança no contexto da formação do cidadão. Acredito que demonstrei que a educação era, para ele, instrumento de forja de cidadãos, no qual a pátria ocupava o lugar do divino, ressurgindo o entendimento dos antigos. Em Rousseau, ainda há a família, a moral, a religião, mas tudo isso no contexto de um altar: o da Pátria, tendo sido a religião dividida em duas. Depois fomos à Inglaterra do século XIX, tomando por base um texto largamente utilizado pelos teóricos para demonstrar como se deu o processo de formação dos Estados modernos e dos direitos humanos, especialmente os direitos sociais: *Cidadania, Classe Social e Status*. Da análise do texto, procurei enfatizar aspectos que me eram especialmente úteis para compreender o objeto de investigação.

No texto fica claro que o interesse não era fazer o estudo que normalmente se faz pelos doutrinadores do mundo do Direito, que se valem do texto para justificar a judicialização da política. O meu propósito era perceber as bases teóricas de Thomas Marshall quanto ao processo educacional em meados do século XX em seu país, na década em que se deu o início da segunda guerra mundial, cujos horrores, sabidamente, culminaram na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1945, e que é referenciado exhaustivamente pelos teóricos do Direito e da Educação. Aqui, demonstrei como, no contexto das democracias europeias, passou a acreditar-se que seria necessário, bom e útil obrigar as crianças a estarem, todas elas, especialmente aquelas que não atendiam certo estereótipo que se precisava transformar, na escola.

Em seguida ao estudo do pensamento dos Marshall – o economista do século XIX e o sociólogo do século XX – passei ao estudo do pensamento de Huxley quanto à educação escolarizada. Huxley me serviu, de modo muito útil, por duas razões: sua compreensão de que o processo educacional era vital para o desenvolvimento científico do mundo, e ao meu propósito de adquirir maior segurança sobre as bases teóricas que levaram a sociedade humana à educação obrigatória. Por tratar-se de um eminente e conhecido cientista cujo trabalho sabidamente influenciou maciçamente a Inglaterra e o mundo do século XIX e, obviamente, todas as nações do globo que, direta ou indiretamente, foram influenciadas pelo pensamento e política ingleses, como se deu no Brasil da República do século XIX, especialmente seus textos foram essenciais.

Por outro lado, a utilidade de Huxley é imaginar que, com alto grau de segurança, o seu pensamento cruza-se com o do economista Alfred Thomas, ingleses contemporâneos com poucos anos de diferença de idade, os quais, muito provavelmente se cruzavam no pequeno universo acadêmico de Cambridge, e fervilhavam juntos pelas novas ideias trazidas pelas descobertas e pesquisas com vistas a superar as misérias e carências de todos os tipos a que estavam submetidas a maior parte da população de seu tempo em razão da crueza do regime capitalista liberal.

Por último analisei dois importantes teóricos que teriam servido para justificar os totalitarismos de Estado, conforme apregoa o jusnaturalismo e correntes marxistas e anarquistas, extremamente atuais. Assim, ficou demonstrado que muito embora Hobbes tenha sido, de fato, um autor que acreditava que o absolutismo estatal era fundamental para coibir excessos de todas as ordens encontrados em função da própria condição humana, o alemão Hans Kelsen não era, à sua semelhança, um positivista, ou mesmo um legalista, tendo sua Teoria Pura do Direito apenas servido para dar ao Direito o status de ciência, separando assim o campo do *valor* da norma – que estaria situado em outro lugar – do campo da *validade* da norma, lugar no qual o Direito efetivamente está e, portanto, submetido à eficácia do poder de quem é capaz de produzir normas tidas por juridicamente válidas.

Ao fim do estudo dos textos, espero ter ficado demonstrado as seguintes premissas:

- o progresso trazido pelo desenvolvimento da técnica e da tecnologia criaria as condições materiais necessárias para que os trabalhadores submetidos a estafantes e desumanas condições de trabalho gozassem do tempo disponível para dedicarem-se a outras atividades que não o

trabalho.

- a educação escolar obrigatória era tida como o instrumento necessário e eficaz para que as massas de trabalhadores incultos pudessem atingir um necessário desenvolvimento cultural tido como o modelo desejado. O alcance deste objetivo pelas massas de trabalhadores produziria bem-estar individual e social, na mesma medida em que se alcançassem os ideais da cultura orgânica nacional, da democracia social e da produção industrial.
- os elementos de cultura necessários para que o objetivo do bem-estar fosse alcançado eram compostos muito mais pelas descobertas e inovações trazidas pela ciência pós-renascença e, especialmente dos séculos mais recentes, do que pelos elementos que os gregos e os romanos legaram à civilização europeia no campo da literatura, das artes ou mesmo da ciência.
- a educação necessária deveria ter uma dupla característica: uma de caráter estritamente civilizatória, por assim dizer, capaz de desenvolver uma atitude crítica no indivíduo, e outra de caráter ocupacional, voltada para o mundo do trabalho e para a produção industrial envolvida em um novo mundo de sentido de desenvolvimento orgânico nacional, no qual o autodesenvolvimento não era apenas um direito, mas um dever.
- Esse dever se tornava exigível na mesma medida em que as normas constitucionais ou legais passavam a ser validamente criadas no âmbito dos Estados, mesmo os de inspiração totalitária, o que apenas se tornava possível em razão das diversas circunstâncias históricas e sociais às quais nos referimos anteriormente.

Diante destes fatos ficam evidentes os motivos pelos quais a educação escolar obrigatória passou a adquirir sentido obrigatório no plano teórico-acadêmico, bem como no plano político estatal. Nesse último contexto, é possível imaginar que, sendo a tarefa de educação nos anos antecedentes à Segunda Guerra Mundial na Europa algo que exigia refinamento teórico e conhecimento das demandas das indústrias segundo um planejamento nacional, e considerando ainda o estado belicoso, interguerras, que fervilhava na Europa, bem como o socialismo soviético, o nazismo e o fascismo a plenos pulmões respectivamente na Rússia, na Alemanha e na Itália, a educação escolar

obrigatória era uma tarefa de Estado essencial.

Para isso, era necessário desenvolver formas de representação do Estado e da sociedade que justificassem o discurso da obrigação, o que veremos oportunamente. Por hora, veremos que o desenrolar do pensamento e dos acontecimentos no Brasil reproduzia o que acontecia na Europa.

CAPÍTULO 6 - Vida e morte da Educação Familiar Desescolarizada no Brasil.

[...] Ao analisar o processo de escolarização primária no Brasil, atentando para as questões referentes aos espaços e tempos escolares e sociais (e aos métodos pedagógicos), temos a possibilidade de interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências, contribuindo para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas de fazer e do fazer-se da escola e seus sujeitos já que, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca para eliminá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, campanhas ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização de escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (VIDAL, 2005, p. 44).

O texto transcrito – cujo modo de pensar reflete o modo de pensar em geral da comunidade científica sobre Educação Escolar, é passível de provocar duas reações contraditórias. Por um lado, a satisfação de perceber que, para a autora, a escola é vista como uma instituição, e como tal, sofre modificações no tempo e no espaço, ao sabor das circunstâncias e das conjunturas inerentes à vida.

Por outro lado, um sentimento de perplexidade: como é possível que, mesmo conhecendo os fatos históricos que culminaram na escolarização obrigatória no Brasil, fatos estes eivados de contradições, conflitos, interesses e incongruências, não se perceba a educação escolar em sua face real? Porque se constrói uma visão idílica da escola? E porque sempre se pensa em termos de escolarizar mais e mais, sem que nunca se pare para pensar, mesmo que por um momento sequer, que a forma histórica de Educação – a educação na família, e em casa, sob a direção dos pais, ou por ele realizada diretamente – é uma forma possível de promover a educação das crianças?

Apesar desta contradição, os poucos estudos históricos desenvolvidos sobre a transição da educação que se operava na esfera familiar para a esfera escolar são muito

úteis para demonstrar o que queremos. Os estudos que têm sido desenvolvidos no Brasil que levam em conta o modo de *Educação Familiar Desescolarizada* parecem corroborar as conclusões a que cheguei, no sentido de demonstrar a historicidade dos direitos humanos à educação escolar, que lentamente, por razões diversas, foi tomando o lugar da educação na casa e pela família, até chegarmos ao estágio atual, no qual só se reconhece como Educação aquela que é promovida na e pela Escola, ainda que com o auxílio obrigatório da família.

Relacionando tempo e espaço, VIDAL (2005), afirma que foram três as formas de espaço nos quais foi se implementando a educação escolar no Brasil.

As Casas-Escola nos séculos XVIII e XIX, cujos professores eram “reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos do governo responsáveis pela instrução” [...] “funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres” (p. 45).

Nesse último caso, a residência dos mestres, que recebiam uma pequena quantia para pagamento do aluguel. A jornada letiva diária, comumente, era de quatro horas, divididas em dois períodos, duas horas pela manhã (10 às 12 horas) e duas horas à tarde (14 às 16 horas).

Além deste modelo de educação escolar, outros também se desenvolviam com a mesma inspiração de escola em casa, especialmente uma *rede de escolarização doméstica* pela qual se dava o ensino e o “aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira”. Este modelo, segundo a autora “atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal”. (p. 45)

Um outro modelo de educação escolar presente ao longo do século XIX “caracterizava-se pela iniciativa dos pais, em conjunto, em criar uma escola e, para ela, contratar coletivamente um professor.” Segundo a autora, este modelo era muito parecido com o anterior e, “apresentava como diferença fundamental que essa escola e seu professor não mantinham nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste último, em vários momentos, para sujeitar tais experiências a seus desígnios” (p.46).

Apenas na segunda década do século XIX é que a questão do espaço próprio para funcionamento da escola pública começa a surgir de modo efetivo. Ela surge em razão de uma questão eminentemente pragmática: o resultado dos esforços deveriam se dar em um tempo mais curto e o alcance numérico sobre os educandos deveria ser

maior. O desejo da mudança estava ligada à adoção de um novo método de ensino nas escolas brasileiras: o *método mútuo*. Então, políticos e intelectuais brasileiros

[...] afirmavam que a maneira pela qual estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente”.

Uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado era o que clamavam nossos políticos e intelectuais. O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até mil alunos. Bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda de alunos-monitores. Todos reconheciam que para abrigar dezenas ou, mesmo, centenas de aprendizes, fazia-se necessária a construção de novos espaços escolares. Mais do que isso: tais espaços eram considerados uma condição imprescindível para o bom êxito da empresa escolar que se defendia. [...]

A propaganda em torno da superioridade do método mútuo foi intensa nas primeiras décadas do século XIX, levando, até mesmo, o Imperador D. Pedro I, a incentivar sua utilização e, em 1827, a determinar a obrigatoriedade de sua adoção em todas as escolas públicas de primeiras letras do Império (p. 46,47).

A iniciativa, naturalmente, requeria grandes investimentos públicos, e nasceram as questões comuns que envolvem o *vil metal*, público ou privado, como, comumente, a questão da remuneração de professores e as despesas com a construção dos prédios. Mas no final do século XIX o ideal foi se concretizando, em razão não apenas do olhar sobre a melhor eficácia das escolas com prédio próprio para a formação das crianças, mas também por outras razões: *político-cultural*, que visava ao fortalecimento do Estado brasileiro, no contexto mundial da época; *pedagógica*, que se referia ao método mais apropriado para a promoção da educação, o qual estava ligado e dependia do fato político-cultural; a *razão científica*, que dizia respeito ao conteúdo necessário do aprendizado, especialmente questões de natureza higienista, fato natural se considerarmos as epidemias de todos os tipos que se alastravam pelo mundo, e pelo Brasil; e questões meramente de *administração pública*, relativos a gastos e conveniência política.

Todas estas razões existindo em relação ao mesmo fenômeno social, a educação de crianças, instaurava formas de rivalidade e competição institucional. Continuando com VIDAL:

[...] Sobretudo no último quartel do século XIX, foi-se, paulatinamente, reforçando a representação de que a construção de

prédios específicos para a escola era imprescindível a uma ação eficaz com as crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja, e, mesmo, os grupos de convívio. Tal representação era articulada na confluência de diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

No que se refere aos primeiros, há que se considerar que a instituição e o fortalecimento do Estado imperial eram fenômenos, também, político culturais. Relacionado a isso estava o fato de que a escolarização, em todo o mundo moderno, fazia partir dos agenciamentos de dar a ver e fortalecer as estruturas de poder estatais, podendo, mesmo, ser considerada um dos momentos de realização dos estados modernos. **No Brasil, como o demonstra Ilmar H. Mattos (1994), a educação escolar, ao longo do século XIX, foi, progressivamente, assumindo as características de uma luta do governo do Estado contra o governo da casa. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas baseadas nas quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver.**

Em segundo lugar, as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade de que se construíssem espaços próprios para a escola, como condição mesma de realização de sua função social específica. Assim, os defensores do método intuitivo, da mesma maneira que os do método mútuo do início do século XIX, argumentavam sobre a necessidade de o espaço da sala de aula permitir que as diversas classes pudessem realizar as lições de coisas. Somava-se a isso, que a escola foi, sobretudo ao final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...), para os quais não era possível mais ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, dessas materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.

Também o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e sua aproximação ao fazer pedagógico influíram decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço específico para a escola. Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causados, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais higienicamente concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis no desenvolvimento do ensino, e além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel de cada escola e do professor. Dessa forma, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais, e, em boa parte

das vezes, as escolas não funcionavam literalmente”.³⁸⁹

As *Escolas-Monumento* foi a característica que se seguiu às escolas de espírito familiar ou comunitário, e representa, materialmente, a concretização de uma vontade de materializar a educação de massa das crianças e adolescentes no escopo do novo mundo que se formava no contexto do espírito das grandes nações. Afirma Vidal³⁹⁰, primeiro em São Paulo, e depois em vários outros estados da federação, pouco a pouco, começando no final do século XIX, os idealistas republicanos, por meio dos *grupos escolares* “buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular”. Segundo Silvia Wolff, (apud VIDAL, op. cit., p. 53):

[...] A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito *evidentes*, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental”.

Os prédios imponentes não se destinavam apenas a impactar o consciente ou inconsciente, em termos estritamente compreendidos como político governamentais. Sua finalidade pode ser entendida como uma forma de deslocar o valor da religião para o Estado, no esforço por criar um modo seriado de escolarização. SOUZA, (apud Vidal, p.53, grifos nossos), afirma que tais espaços

[...] concebidos e construídos como verdadeiros **templos** do saber, encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político educativos e punham em circulação o modelo definitivo de educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, **reconciliado** com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressiva.

A descrição de VIDAL sobre as rotinas, disciplinas, organização dos espaços dos prédios escolares e das normas escolares que constrangiam todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem eram rigorosamente planejados. Referindo-se ao horário-programa, que passou a valer na escola de massas como forma de organização do tempo, diz a autora:

[...] Foi, pois, esse tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão

³⁸⁹ Ibidem, p.48-52, grifo nosso.

³⁹⁰ Ibidem, p.52.

humana, que os regulamentos do ensino buscaram impor às professoras, às diretoras, aos alunos e mesmo, às famílias. Não por acaso, esse processo ocorre no interior de um movimento social de racionalização do tempo, próprio às relações capitalistas que se estabeleciam.

É no interior deste movimento, construindo-o e dando-lhe visibilidade, que devemos entender o processo de delimitação e tentativas de controle dos múltiplos tempos escolares. [...].

A polêmica em torno do horário das aulas tomou grande vulto, especialmente na primeira década do século XX, em São Paulo e Minas Gerais, quando a demanda por vagas obrigou as diretoras ou a Secretaria a propor ou determinar o funcionamento dos grupos escolares em dois turnos: das 7 às 11 e das 12 às 16 horas.

Apesar da imperiosa necessidade, pois muitas vezes o número de alunos matriculados era o dobro da capacidade do atendimento, não foi fácil para as diretoras, para as professoras, para as famílias e para as crianças a adoção do novo horário.”³⁹¹

As razões alegadas para a não observância do tempo padronizado eram as mais diversas, especialmente a de que trazia desvantagens para a higiene e para a disciplina do estabelecimento escolar. Outra razão era, pura e simplesmente, o descumprimento do horário pelas crianças, em razão de atividades que elas desenvolviam ligadas ao trabalho dos pais ou o trabalho doméstico, em razão da distância da escola em relação à residência, do horário costumeiro do almoço – o que, segundo se dizia “alterava profundamente o regime alimentar de indivíduos cujo organismo, mais do que em qualquer época requer nutrição apropriada e são que promova o desenvolvimento de órgão e assegure suas funções regulares”. (p. 58).

Depois das *Casas-Escola*, e das *Escolas-Monumento*, foi a vez das *Escolas-Funcionais*, fruto de um intrincado processo que envolvia aspectos de orçamento público, relações federativas, método pedagógico, costumes, política e Administração Pública, e que objetivava universalizar o acesso da educação escolar pública a todo o país. Os princípios que deveriam reger as edificações “pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias, etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico)”. Além destes, um outro valor ganhava muito destaque, seguindo o mesmo tom do que se operava na Europa: buscava-se a “constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições”. Finalmente, “o ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente.” (p. 62).

³⁹¹ Ibidem, p. 56,57.

Conforme Vidal³⁹²

[...] Em busca de uma maior homogeneização da mensagem estética, cultural e ideológica que os prédios escolares veiculavam, em 1926 foi realizado por Fernando de Azevedo para o jornal o Estado de São Paulo um inquérito sobre a arquitetura colonial. Consultados arquitetos, educadores e médicos que emitiram pareceres sobre a arquitetura brasileira, o inquérito serviu a Azevedo para propor um padrão de arquitetura escolar: o neocolonial. **Na sua concepção, os edifícios escolares deveriam trazer impressos na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma que desenvolvesse nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos de nacionalidade.** Nesse sentido, recorrendo a uma pretensa tradição arquitetônica colonial, Azevedo indicava o estilo arquitetônico neocolonial como a arquitetura por excelência.

Maria Celi Chaves Vasconcelos (2004), em tese de doutoramento intitulada *A Casa e seus mestres: a Educação Doméstica como uma prática das elites no Brasil e Oitocentos* informa que

A educação doméstica foi uma significativa prática de educação realizada nas Casas do Brasil de Oitocentos, que, em determinados momentos, consistiu na forma majoritária de ensinamentos dados a crianças e jovens, naquele tempo e contexto. Realizada pelos mestres, que se caracterizavam como professores particulares, preceptores, ou mesmo por familiares e padres, essa modalidade foi uma prática constante de educação durante todo o Brasil Imperial, tendo sua origem na educação de príncipes e nobres e sendo marcada pela influência européia. A tese propõe-se a estudar as características dessa prática e das circunstâncias em que ocorria na Casa, bem como, as relações que se estabeleciam entre ela, os colégios particulares e a escola estatal emergente, em um cotidiano em que conviviam essas diferentes modalidades de educação, concebidas como formas reconhecidas de educar meninos e meninas em Oitocentos. A pesquisa está baseada em diversos tipos de fontes documentais, principalmente em periódicos da época, que, explicitamente, apresentam como se configuravam as práticas de educação realizadas na Casa e como se inscrevem nesse período os mestres, agentes e responsáveis pela educação das crianças de elite no Brasil Oitocentista³⁹³.

Essa descoberta a levou a perguntar a si mesmo sobre o meio pelo qual estas pessoas adquiriram este letramento. Suas pesquisas, então, a levaram ao conceito de *Educação Doméstica*, a modalidade de educação que se desenvolvia em Portugal, e no Brasil, e que pôde ser definida como “o conjunto das práticas educativas realizadas no âmbito do espaço doméstico ou da *Casa*, que antecedem e se desenvolvem paralelamente à construção, aceitação e afirmação da escola formal.”³⁹⁴

A autora descobriu que a educação nas Casas foi o modelo de educação quase

³⁹² Ibidem, p. 61, grifo nosso.

³⁹³ Idem, p.01.

³⁹⁴ Idem, p. XVI.

que exclusivo no Brasil do século XIX, mas já existia anteriormente ao Brasil Império, durante o período colonial. Segundo ela

[...] as fontes demonstram também que a forma como ocorria a educação doméstica no Brasil não se alterou substancialmente da Colônia ao Império. A mudança significativa na educação realizada na Casa se dá essencialmente na quantidade, pois a demanda pela educação conhece em nosso país, no Oitocentos, um desenvolvimento singular. [...] A escolha do período imperial para a pesquisa acerca da educação nas Casas e seus agentes justifica-se também por se tratar no Brasil do período característico de maior desenvolvimento das práticas educativas, especialmente neste caso da educação doméstica, que atendia às expectativas de uma sociedade que buscava na instrução a definição de sua própria identidade, a afirmação de sua civilidade e de seus espaços de dominação”.³⁹⁵

Ao investigar as causas e os modos pelos quais a instrução, mesmo que doméstica era, até o século XVIII, uma tarefa de poucos e para poucos, elitizada, a autora chega até a igreja católica romana. Segundo ela, as imunidades e privilégios concedidos aos padres, aos religiosos e aos seus bens atraíam muitos à igreja católica até o século XVII, mas “para obedecer à lógica da Igreja eram necessários meios de acesso à instrução, bastante restrita até então”.

Assim, a educação necessária para que os meninos viessem a adquirir tais conhecimentos era dada, inicialmente, em casa, com vistas a prepará-los para a vida religiosa que os pais tinham como uma das melhores vidas para seus filhos. Progressivamente, com o passar do tempo, escolas foram sendo edificadas “em todos os conventos e em todas as igrejas episcopais”, onde “ensinar-se-ão os salmos, as notas, o canto, o cálculo e a gramática. Ler-se-ão os livros católicos cuidadosamente corrigidos”³⁹⁶.

Até esta época, os pais eram livres para a escolha de como se daria a instrução de seus filhos, mas, como já ressaltamos, o desejo do acesso de seus filhos à igreja católica romana, aliado à imposição de instrução que a própria igreja fazia aos seus prelados, favoreceu que as crianças fossem confiadas a padres, os quais implementavam o processo instrucional nas casas das próprias famílias ou em suas próprias casas, a depender das melhores condições sociais de ambos, padres ou famílias, e evidentemente, das melhores condições espaciais para implementar a instrução. Assim, segundo a autora, fundada em textos da época,

[...] Discípulos educados por membros da Igreja tornaram-se mestres

³⁹⁵ Ibidem, p. XVII.

³⁹⁶ Ibidem, p.2.

hábeis, fazendo dos recintos dos claustros e dos conventos lugares acanhados para conter toda a ciência que ali se acha. E, através desses mestres, vão sendo difundidos e popularizados os conhecimentos a quem era permitido e o que era permitido saber. Uma vez rompidos os limites dos seminários religiosos a educação doméstica torna-se uma opção bastante utilizada com essa finalidade”.³⁹⁷

No século XVIII, começa a dar-se uma mudança drástica. O modelo fundado na educação de viés religioso católico deixa de ter primazia, segundo a autora porque “não corresponde às exigências econômicas, políticas e sociais da população”. Assim, “o Estado toma progressivamente o lugar da Igreja, buscando a institucionalização e estatização da educação”. É nesse contexto que “desenvolve-se a forma escolar que, sob a tutela do Estado, pretende uniformizar e reunir a educação da população em espaços adequados para esse fim”³⁹⁸.

Neste ponto da história instala-se um debate no Brasil sobre as modalidades de educação e seus espaços, debate circunscrito apenas aos estratos superiores da população, ao qual subjaz, evidentemente, a discussão sobre a quem pertence escolher a modalidade de educação, se aos pais ou ao Estado. Assim, o sistema de educação promovido pelo Estado – a *educação pública* – não se destina a toda a população. Por outro lado, a Educação Doméstica – a *educação privada* conforme a ela se referem os discursos da época, já consagrada anteriormente sob os auspícios da educação promovida por religiosos e que, por isso mesmo, trazia forte sentido religioso católico romano – continuava a ser desenvolvida por muitas famílias.

Ao lado desse debate sobre o espaço adequado para a promoção da educação das crianças, e do poder de escolha, está o debate sobre a finalidade do processo educacional que, à época, consistia em três possibilidades: a *carreira das letras ou das humanidades*; o *preparo para a vida religiosa*; e, em terceiro lugar, simplesmente como *forma de distinção*, de acordo com o estatuto social da época. Nesse último caso, tratava-se da instrução atendendo a um interesse meramente de *status* individual e familiar, uma vez que, com o crescimento do *status* da ciência, crescia com ela o *status* de quem a conhecia, não apenas os seus conteúdos, mas também seus métodos.

O debate sobre a escolha da educação ideal desenvolve-se de forma candente ainda no século XVIII. Evidentemente, os argumentos no sentido de uma ou outra escolha são implementados, de um ou de outro lado. Em artigo denominado *Reflexões sobre a Educação*, escrito anonimamente um ano antes da Revolução Francesa, em

³⁹⁷ Ibidem, p.2.

³⁹⁸ Ibidem, p.3.

1788, os pontos do debate, em termos conceituais e metodológicos se evidenciam.

Segundo a autora, citando texto de FERNANDES (1994)³⁹⁹, o artigo tinha o objetivo de “problematizar a educação na perspectiva dos interesses e necessidades das classes dirigentes, constituída pela aristocracia e a burguesia enriquecida” (p. 3). Transcrevo excertos integrais do texto de Vasconcelos (p. 3-7), porque atende ao objetivo metodológico de demonstrar as próprias considerações da autora, à luz de outros autores:

[...] O autor do artigo apresenta a seguinte definição de educação pública: Por educação publica eu entendo aquella, que se dá a um grande número de meninos em huma grande escola publica longe de vista, e disciplina de seus Pais, ou de seus Tutores.

A educação particular doméstica, segundo o mesmo autor, se caracterizaria como aquela que ocorreria na casa dos aprendizes. Fernandes (Idem) acrescenta ainda que: Entre estes dois planos haveria ainda uma infinidade de graus, dos quais se salientariam, afinal, os pequenos internatos, isto é, aquelas escolas em que os meninos vivem em casa de seus Mestres, são parte da mesma família, e tantos em número quantos o Mestre possa dirigir e instruir por si mesmo. A partir de tais definições, no artigo citado por Fernandes, desdobram-se as discussões relativas ao que seria mais apropriado à educação dos meninos, bem como ao ‘problema de saber qual dos planos em presença assegurará mais vantagens quanto aos vários objetos da educação. O primeiro desses objetos seria a saúde. Cumpriria perguntar se prejudicaria mais à saúde dos meninos o descuido necessário a que estavam expostos numa grande escola publica, quanto alimento, habitação, humildade, etc., ou o melindre, e escrupuloso cuidado com que são tratados em casa de seus pais. Sustentavam os adeptos da escola publica que a excessiva cautela faz o corpo lânguido, e o espírito puzilanime; que entre hum grande numero de meninos há mais ocasiões, e estímulos para aquelles exercícios activos, que tanto fortificam o corpo humano, e o fazem ágil e robusto’. O autor concede (Sic) que a demaziada clausura é nociva à boa constituição física dos meninos. Contudo, nem sempre a educação doméstica se processaria num ambiente confinado, como demonstraria a prática de diversas famílias. Não faltam meios, nem ocasiões, afirma, ‘para que os meninos tenham exercícios activos e recreações uteis em caza de seus Pais’, se estes lhas proporcionarem a propósito. Desse modo, os meninos não ficariam expostos às nocivas condições higiênicas que lhes adviriam das escolas públicas, e teriam na casa paterna as vantagens de tais exercícios ‘sem o perigo do abuso, que facilmente acautela o guarda o fiel que os acompanha’. Uma excessiva negligência no respeitante à saúde, pelos vistos imputável à escola pública, em geral insuficiente quanto à salubridade e higiene, revela-se prejudicial na idade madura’.

Além dos aspetos concernentes à saúde, havia os aspectos relativos à instrução, que também deveriam ser considerados na escolha dos espaços de educação dos filhos e pupilos. Entre eles, o artigo citado por Fernandes (Ibidem) destaca a emulação, ou seja, o sentimento que

³⁹⁹ FERNANDES, Rogério. Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994, p.125,126,

incita a igualar ou superar o outro, que na escola estaria presente na educação dos meninos. Entretanto, se este aspecto poderia ser considerado um incentivo na educação coletiva, também quanto a ele era anotada a seguinte preocupação: ‘No concernente à instrução, o argumento principal a que recorriam por via de regra os adeptos da escola pública residia na emulação. ‘O grande numero de alunos e seus talentos’ tocam vivamente o gênio e a indústria, e neste estado o espírito não se contenta da igualdade só aspira à excelência’. Tal argumento, porém, aplicar-se-ia apenas a alunos excepcionais, isto é, ao menino que ‘tendo talentos superiores aos de todos os seus sócios, faz na sua classe a primeira figura’. O número de discípulos desta ‘jerarquia seria, no entanto, assaz reduzido em comparação com os demais. Quanto aos que não chegavam a grau tão elevado, o argumento poderia funcionar em sentido inverso. A emulação, fazendo conhecer aos meninos a sua inferioridade, não poderia ensinar-lhes senão desgosto, abatimento, desconsolação.’

Fernandes, aponta ainda a análise contida no artigo citado que apresentava a educação em escola “pública” como um sistema que implicava, obviamente, a divisão dos alunos em classes e o ensino coletivo. Tal medida era bastante polêmica à época, pois, a partir deste método, haveria uma uniformidade com nefastas consequências sob o ponto de vista da educação intelectual, já que todos deveriam acompanhar um ritmo comum, e, sendo assim, o ensino iria nivelar-se por baixo, para ajustar-se ‘ao talento e viveza do mais indolente e estúpido da classe’. Dessa forma, para ‘os mais fracos, o ritmo seria, acaso, demasiado rápido. Pelo contrário, excessivamente moroso para os mais fortes. Prejudicial, por fim, a ambas as categorias de alunos, em razão de excesso ou defeito’.

Estes alegados inconvenientes do ensino coletivo poderiam ser contornados mediante a adoção de outras formas de agrupamento dos alunos e de organização das turmas, sendo sugerida a individualização do ensino e, eventualmente, a congregação dos discípulos pelo que chamaríamos ‘grupos de nível’, evitando-se as consequências negativas apontadas ‘distribuindo as lições separadamente a cada hum dos meninos, ou unindo somente aqueles, que tiverem igual capacidade’. Tais dispositivos seriam, contudo, considerados impraticáveis, visto que, com elevado número de meninos, era maior o número dos de ‘pouca ou mediana capacidade dos que os de grande talento’, ‘pelo que a emulação entre eles continuaria a ter incidências negativas: se um, mais adiantado, animava os ‘sócios’, o outro abatia-os e desanimava-os’.

Nessa perspectiva, faz-se notar que a educação pretendida pelas elites aspirava não só à instrução, mas a uma educação intelectual que já sinalizava a possibilidade de destaque de uns sobre os demais.

Além disso, havia uma preocupação implícita quanto à formação afetiva e comportamental, para a qual era realçado o ‘valor da educação doméstica’: ‘Podem dizer os advogados das escolas particulares que nellas o coração recebe mais tempo o influxo das mais doces e ternas sensações, que a reverência aos Pais, o amor aos irmãs e mais parentes está sempre em contínuo hábito, que destes actos continuados de amor, e de amizade, depende, principalmente, a harmonia e bem do género humano, escreve o autor. Pelo contrário, tão ‘amáveis sentimentos’ perder-se-iam nas escola ‘públicas’, onde não teriam ocasião de exercitar-se.’

[...]

A atitude desse autor, questionando as possibilidades e limitações da escola ‘pública’, é reveladora do parâmetro utilizado na análise: as práticas já aceitas e procedidas na educação doméstica. A preocupação implícita, mas evidente na argumentação, era de que a educação ‘particular’ doméstica pudesse vir a ser substituída, integralmente, pelas práticas da escola ‘pública’ que se tornariam hegemônicas.

Além disso, as possíveis consequências da inevitável heterogeneidade social das populações escolares, ‘embora certamente recrutadas em camadas sociais aproximadas’, confundiam ao articulista citado por Fernandes. Certo era que a escola ‘pública’ permitiria a mistura de diversas crianças e jovens, o que representava o perigo da reunião de sujeitos de categorias sociais diversificadas. As elites temiam a possibilidade de laços de amizade surgidos entre pessoas iguais, mas com fortunas desiguais e apenas confortava-as o fato de que tais amizades não teriam uma duração constante. E ao optar pelos ambientes escolares em detrimento da Casa, provavelmente as diferenças de classe seriam também transportadas para o interior das instituições escolares como ‘realidades intransponíveis’.

[...]

‘Entre as famílias das classes superiores, a primeira educação era, em regra, doméstica. Reproduzia-se a prática seguida pela família real, cujos ilustres descendentes recebiam educação completamente isolados dos demais meninos. Tal instrução deveria ocorrer bem cedo. É interessante verificar que o percurso correspondente à iniciação à leitura, escrita e aritmética não é objeto de menção particularizada na literatura memorialista (...).’” (p. 201 – grifo da autora).⁴⁰⁰

Os excertos extraídos da pesquisa de Vasconcelos revelam que os dilemas que se apresentavam em meio às mudanças que se operavam no campo da educação das crianças e adolescentes no final do século XVIII e início do século XIX no Brasil são substancialmente os mesmos que povoam a mente das famílias, da sociedade e do Estado na atualidade. Como vimos anteriormente, tais dilemas também se verificavam no mundo inteiro, especialmente nos países europeus que mais influência exerciam aqui.

Ao mesmo tempo, resta evidente que a educação doméstica era uma forma de ensino, ou de educação, comumente aceita e praticada à época pelas famílias ou mesmo pelo Estado, sendo que os objetivos da mesma consistiam em particularidades próprias da época, dentre as quais a formação religiosa ainda ocupava um posto de importância. Entretanto a consolidação da educação pública estatal destinada às massas, acalentada pelo espírito científico e de formação do indivíduo em termos de utilidade para a indústria e para a nação, já começava a se formar.

Referindo-se às modalidades de ensino doméstico e aos seus mestres,

⁴⁰⁰ Ibidem, p.201, grifos da autora.

propriamente ditos, FERNANDES destaca (apud. Vasconcelos, p. 8):

[...] Outra modalidade de ensino doméstico era realizada por mestres particulares que, de acordo com o horário estipulado, leccionavam os alunos em casa destes. Exemplifica-o um anúncio, entre muitos outros susceptíveis de citação, em que um sujeito *intelligente* se propõe, com uma redação claudicante, dar lições pelas casas particulares de primeiras letras (...). Em qualquer destas duas variantes é de presumir o número de indivíduos absorvidos em tal trabalho. Regra Geral, a capacidade para ensinar Primeiras Letras é acompanhada, nos anúncios de procura ou oferta de emprego, pela exigência ou afirmação de competência em outras e muito variadas disciplinas: línguas estrangeiras, gramática latina, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, história, retórica, filosofia, caligrafia, aritmética mercantil, civilidade e, naturalmente, princípios de *verdadeira* religião. Um mestre francês, tendo o cuidado de precisar não ser de Paris, oferecia-se não só para ensinar em dois anos a sua própria língua, mas também para ensinar a ler os meninos que foram havidos por estúpidos.

A educação doméstica era, então, na perspectiva que vimos considerando até aqui, predominantemente destinada aos meninos. Quanto às meninas, enquanto que aos estratos aristocráticos e da alta burguesia se destinava uma educação de alto nível e qualidade, preparando-as, evidentemente, para torná-las referência no contexto social da época, às que pertenciam às famílias de estratos inferiores da população o ensino destinado era, no âmbito doméstico, “mais estreitos”, e peculiares em relação aos meninos. Novamente citando Fernandes, mas referindo-se ao caso de Portugal, ela afirma que:

[...] Por certo, o que se exigia ou oferecia às meninas eram *boas prendas*, civilidade e religião, ler e escrever, línguas francesa e inglesa, bordar, coser e tocar cravo. Para esse fim, dissociava-se a preparação literária da mestra das demais qualidades a serem ensinadas, pois, em um anúncio para a contratação de uma aia de duas meninas distintas, simultaneamente, procurava-se contratar um mestre que as ensinasse a ler e escrever com perfeição.

[...]

Assim, o autor conclui que o ensino doméstico feminino estava razoavelmente espalhado entre a aristocracia, alta burguesia e camadas intermediárias, bem como se constituía em uma educação que incluiria ainda uma vertente artística no plano das artes domésticas, abrangendo o bordado, o debuxo e a pintura em miniatura e óleo, ornato de objectos, corte e costura, etc.⁴⁰¹

É necessário observar que, no evolir do tempo e das circunstâncias, o ensino às meninas vai ganhando uma dimensão maior, sem necessariamente que se abandonasse

⁴⁰¹ Ibidem, p.10.

uma orientação religiosa cristã. Citanto Kidder e Fletcher, respectivamente missionário e pastor metodista, os quais viajaram e pregaram nas diversas províncias do Brasil, a partir do Rio de Janeiro, nos anos de 1837 a 1840, tendo escrito obra que registrou a natureza e os costumes da população brasileira, refere-se a uma das personagens que foram objeto de atenção dos metodistas:

[...] O Dr. P. da S., cavalheiro que toma um profundo interesse por todos os assuntos de educação e cujas ideias aplica com sucesso aos seus próprios filhos, e que possui sólidos conhecimentos somados a belos dotes de espírito, disse-me uma vez: Desejo de todo o meu coração ver o dia em que as nossas escolas para meninas sejam de tal natureza que uma jovem brasileira nelas se possa preparar, por sua educação intelectual e moral, a tornar-se uma digna mãe, capaz de ensinar aos próprios filhos os elementos da educação e os seus deveres para com Deus e os homens (...). Escolas como essas estão aparecendo, e algumas excelentes; mas, em oito casos de dez, os pais brasileiros pensam ter cumprido seu dever mandando sua filha cursar, durante alguns anos, uma escola da moda, dirigida por estrangeiro: - quando completam treze ou quatorze anos, são daí retiradas, acreditando o pai que a sua educação está completa⁴⁰².

No século XIX, gradualmente os colégios particulares e as escolas públicas foram aumentando em número, afirma Vasconcelos. Apesar disso, referindo-se a outros autores, afirma que as escolas públicas não eram frequentadas pelas famílias mais abastadas, e atribui este fato *ao preconceito de cor ou à intenção dos pais de preservar a moralidade dos filhos*. Neste último caso, que nada tem a ver com o preconceito racial típico do Brasil que ainda sofria com a escravidão, o problema era com o problema da moral dos próprios pais, os quais usavam a escola apenas como subterfúgio para verem-se livres dos filhos, por algum tempo. É interessante a citação:

[...] As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade dos filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública.⁴⁰³

A denominação encontrada nas fontes da época para as pessoas que operavam como mestres nas casas eram, segundo a autora, três. Os *professores particulares*, também chamados de mestres particulares que davam “lições por casa”, eram mestres

⁴⁰² Ibidem, p.24.

⁴⁰³ Ibidem, p.25.

específicos de primeiras letras, gramática, línguas, música, piano, artes e outros conhecimentos. Eles operavam fazendo visitas às casas e fazendas onde as crianças residiam sistematicamente, ministrando aulas a alunos membros das famílias ou agregados, de modo individual. Os dias e horários de comparecimento eram previamente acordados, e eram pagos pela família segundo os cursos que eram ministrados.

Os *Preceptores* eram mestres e mestras, que moravam na residência das famílias. Frequentemente eram estrangeiros contratados para a educação das crianças e jovens da casa – filhos, sobrinhos e irmãos menores. Denominavam-se, alguns deles, de aios ou amos, aias ou amas, principalmente em se tratando da nobreza portuguesa. Podiam atuar, também, como governantas da casa, além de administrarem a educação das crianças. Eram encontrados nas famílias mais abastadas, porque eram mais custosos os serviços.

Finalmente, no caso das *Aulas-domésticas*, que eram ministradas no espaço da própria casa por membros da família que não detinham curso algum e atendiam apenas às crianças daquela família ou parentela. Era o caso das mães, pais, tios, tias, avôs, avós, ou até mesmo os padres-capelão. Nesta modalidade, não havia custo algum para as famílias. Quanto a este último mestre, a autora destaca que existiam clérigos atuando também como preceptores, que residiam nas casas das famílias, recebiam remuneração, e além de oferecerem a educação às crianças também exerciam atividades religiosas destinadas particularmente às famílias dos contratantes.

Vale ressaltar que, fora das casas dos educandos, outras instituições se formavam, não se caracterizando ainda, tal como as escolas públicas que estavam sendo gestadas pouco a pouco, e ocupavam um lugar intermediário entre a casa e as escolas. Essas instituições de ensino já deixavam revelar o aspecto de educação pública de massas.

Os *mestres escola*, ministravam aulas em sua própria casa para crianças e jovens de diversas famílias, na maioria das vezes de faixas etárias diferentes. As aulas ocorriam em dias e horários agendados e os estudos incluíam “primeiras letras, português, latim, inglês, francês, gramática portuguesa, latina, inglesa e francesa, caligrafia, música, canto, entre outras. Podiam ser contratadas apenas as aulas que interessassem aos alunos. O pagamento do mestre-escola era feito pelos pais de cada criança atendida” (p. 13).

Os *colégios particulares*, por sua vez, eram espaços especialmente destinados à

educação e instrução de crianças e jovens:

[...] Eles se constituíam, em sua maioria, como ‘escolas domésticas’, ou seja, escolas localizadas em espaços adaptados, onde, por vezes, residiam seus diretores e mestres, cujo modelo é o que mais se aproxima da escola estatal emergente. Os mestres eram contratados pelos diretores dos estabelecimentos, denominados como professores e ministravam aulas a crianças e jovens de idades e famílias diferentes, em horários que poderiam ser parciais ou integrais. Neste último caso, os alunos retornavam à casa para o almoço, ou almoçavam no próprio colégio quando este oferecia refeições. Os colégios particulares eram organizados em casas, ou numa parte delas, nos sobrados ou em instalações religiosas, seminários ou conventos, quando os mestres costumavam ser os próprios eclesiásticos. As famílias atendidas pagavam pela instrução recebida. O atendimento era dado, na maioria dos casos, exclusivamente a meninos ou meninas e, apesar de atender às crianças e jovens coletivamente, o método utilizado até as últimas décadas do Oitocentos aproximava-se do método individual característico das outras formas de educação doméstica, com os alunos sendo atendidos e avaliados detalhadamente, de maneira individual, pelo professor.⁴⁰⁴

Vasconcelos demonstra que durante todo o século XIX no Brasil as escolas domésticas e privadas conviviam paralelamente no Brasil. Entretanto, do ponto de vista dos conhecimentos oferecidos e desejados ainda não se podia perceber disciplinas que indicassem o interesse social pelas ciências aplicadas, o que já estava a ser gestado na Europa, em função da Revolução Industrial e do ideal nacionalista. Primordialmente, o estudo das línguas europeias, sobretudo o inglês, o francês e o latim, a música e a religião, eram os atributos apresentados por aqueles que se ofereciam nos classificados de empregos no Rio de Janeiro e nas adjacências. No campo estritamente das ciências aplicadas, pode-se identificar uma tendência para atividades ligadas ao comércio, como escrituração mercantil, contabilidade, caligrafia e aritmética.

Entretanto, é curioso observar que, em alguns anúncios reproduzidos pela autora, demonstra-se um interesse que transcende o interesse meramente econômico ou cultural por parte das famílias, apontando para outras qualidades que indicam a procura de mestres que possuam características educadoras não apenas do ponto de vista das habilidades ou dos talentos profissionais ou de *status* que se queria proporcionar às crianças, mas outros atributos associados ao cuidado e à humanidade. Nesse sentido, o anúncio mais expressivo constou do jornal *Echo Popular*, editado de 1869 a 1871, relativo ao Estado do Ceará:

[...] Mestre cego. – Diz um jornal do Ceará: Na povoação da Venda;

⁴⁰⁴ Ibidem, p.13,14.

comarca de Iço, termo de Lavras, há um cego de nome José Vieira dos Santos, que vive de ensinar a ler, escrever e contar. As creanças são tratadas com brandura, estimão seu original mestre, e o ensino do cego consegue em pouco tempo admirável aproveitamento⁴⁰⁵.

Na década de 1860 o número de estabelecimentos particulares de ensino cresceu significativamente, tanto colégios de meninos quanto de meninas, embora ainda não se verifiquem anúncios que indiquem uma ênfase nas disciplinas científicas cujo debate, efervescia na Europa. Na década de 70, entretanto, a autora nota um súbito decréscimo dos anúncios de oferta e demanda de emprego nos jornais, e conclui que isso tenha se dado em razão de uma grave epidemia de febre amarela, pelo que muitos se refugiaram no interior, fazendo com que os colégios fossem fechados e as aulas e lições dos professores particulares suspensas. Até mesmo alguns periódicos deixaram de ser editados.

Quando a epidemia foi controlada, afirma a autora que nos anos que se seguiram a ela a cidade do Rio de Janeiro lentamente foi se restabelecendo dos seus efeitos “mas educação, justamente pelo caráter de reunir crianças ou de expô-las a professores itinerantes, talvez tenha sido um dos setores mais abalados pela endemia, conseqüentemente não demonstrando, em 1879, uma ampliação compatível com outros serviços, no mesmo período”⁴⁰⁶.

Um outro fator, a partir de um certo momento nota-se que passou a ser relevante na seleção dos professores e preceptores. Trata-se da certificação concedida pelo órgão público de ensino. Assim, mais e mais anúncios como os que seguem se apresentavam:

PROFESSORA. Uma senhora ex-diretora de um collegio, habilitada pelo conselho de instrucção publica e com pratica de 14 annos de ensino de piano, portuguez e francez, oferece o seu préstimo para leccionar em casas particulares, com particularidade aos moradores dos bairros de S. Francisco Xavier, Engenho Novo e circunvizinhanças, aonde reside. (...). (Jornal do Comércio, 04/01/1879, p.4).⁴⁰⁷

Já se aproximando do final do século, e do Império que viria a ceder seu lugar à República, e no contexto de fundamentais modificações demográficas estruturais trazidas no bojo da abolição da escravatura, em 1888, a educação sente também seus efeitos. Referindo-se aos anúncios do Jornal do Comércio, a autora demonstra que

⁴⁰⁵ Ibidem, p.32.

⁴⁰⁶ Ibidem, p.34.

⁴⁰⁷ Vasconcelos, op.cit. p.37.

muitos pais estavam empenhados por si mesmos em promover a forma de civilidade que era desejada pelo Brasil, que se inseria no contexto maior das ideais de liberdade que, como vimos anteriormente, fervilhavam no contexto do mundo liberal:

[...] Com a abolição da escravatura, já não há mais, em janeiro de 1889, anúncios de venda, aluguel ou fuga de escravos e estes são substituídos por inúmeros pedidos de criados e criadas como cozinheiros, lavadeiras, copeiros, carregadores, jardineiros, costureiras, lavadores de pratos, carpinteiros, padeiros, engomadeiras, carregadores, chacareiros, entregadores, serventes de comércio. Arrumadeiras, carpinheiras (sic), vendedores, dando-se preferência, principalmente, a estrangeiros. Também aparecem muitos anúncios de pedidos de notícias de *pretos*, onde é descrita a fazenda de seu nascimento, seu parentesco e para onde teriam sido vendidos pela última vez. [...] Junto a esses anúncios e a muitos outros do gênero estão colocados os anúncios dos professores. [...] Quanto à educação, o número de colégios particulares enunciados permanece semelhante ao da década anterior – 98 colégios particulares anunciados [...]. Entretanto, o número de anúncios de professores particulares e especialmente o de preceptores aumenta significativamente, em uma proporção bem maior do que nas décadas anteriores. Isso indica que, no limiar do Império no Brasil, estas práticas não só continuavam a ser bastante aceitas e utilizadas na educação de crianças e jovens como multiplicam sua abrangência em atendimentos. **Seja pela valorização cada vez maior da educação como estratégia para se atingir a civilidade desejada, confrontada com a precariedade das condições e vagas nos colégios existentes, seja pelo aumento populacional ou pela representação de muitos pais que consideravam a Casa o lugar mais apropriado à educação dos filhos, o fato é que a educação doméstica parece ter atingido, no final dos anos 80 de Oitocentos, o ápice de sua ascendência, tanto em número de atendimentos como na quantidade de agentes que se propunham a oferecê-la**.⁴⁰⁸

A obrigatorização da Escola

Historiando a implantação do ensino público no Brasil Solange Aparecida Zotti⁴⁰⁹ informa que a primeira lei que institui a instrução elementar no Brasil

foi o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827, que “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827, p.71). A instrução elementar como tarefa da família, de longa tradição das camadas privilegiadas, dispensava a reivindicação de escolas, visto que o interesse estava na educação de nível secundário como trampolim para o nível superior.

⁴⁰⁸ Ibidem, p. 39,40, o grifo é nosso.

⁴⁰⁹ ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da História do currículo oficial . Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Solange_Aparecida_Zotti_artigo.pdf. Consultado em 05.09.2014.

A Lei previa em seu artigo 1º que “Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p.71). Em relação à matriz curricular traz de forma mais detalhada o que deveria ser ensinado em seu artigo 6º: Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética,

pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, os principios de moral christã e de doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Imperio e Historia do Brazil (BRASIL, 1827, p.72). Também, na educação das meninas a lei prevê que deve limitar-se na instrução da aritmética, ao ensino das quatro operações, excluindo-se a geometria. Em seu lugar, as mestras deveriam ensinar “prendas domésticas” que servem à economia doméstica. Esta distinção caracteriza os papéis determinados da sociedade da época e o grau de subordinação a que era submetida a mulher que, em sua grande maioria era analfabeta. A pequena parte que recebia educação, no contexto da família, limitava-se ao currículo: as primeiras letras e as prendas domésticas. Mesmo assim, pode-se considerar um avanço a previsão da educação da mulher em lei de âmbito nacional, conforme previsto no artigo 11.

No Brasil de Oitocentos as modalidades de educação que se encontravam reconhecidas pelo Estado Brasileiro eram: (i) *Ensino Público*, tratando-se ao ensino oferecido nas escolas mantidas pelo Estado ou por “associações subordinadas a este”; (ii) *Ensino Particular*, que refere-se ao ensino oferecido nos colégios particulares ou na casa dos mestres; (iii) *Educação Doméstica*, que ocorria na casa do aprendiz, na esfera privada, por meio de uma das formas anteriormente descritas.

Apesar de a educação doméstica ser permitida no Brasil do Oitocentos a autora, citando ALMEIDA (2000, p. 81)⁴¹⁰, afirma que em 1847, pela primeira vez, o Estado se intrometeu no ensino privado de um modo que transcendia às autorizações que já concedia às instituições privadas. Nessa data, o governo nomeou uma comissão de cidadãos escolhidos dentre os mais distintos e deu-lhes a tarefa de visitar escolas públicas e privadas, o que incluía as casas das famílias.

Houve polêmica sobre esta intervenção na esfera privada porque argumentava-se que o governo não tinha nada a ver com a instrução particular. Entretanto, outro entendimento afirmava que

a moralidade pública exigia há tempo esta intervenção porque chegara-se a tal ponto que cada um podia abrir o curso que lhe aprouvesse, sem informar a qualquer autoridade seja policial, administrativa ou municipal e havia instituidores ou professores

⁴¹⁰ ALMEIDA, (2000) José Ricardo Pires de, Instrução pública no Brasil (1500-1889) História e Legislação, 2 ed. Ver. – São Paulo: EDUC, 2000, p. 81, grifo nosso.

que infligiam aos seus discípulos punições muito rigorosas.⁴¹¹

Os projetos de lei que tentavam organizar o ensino primário e secundário à época reconheciam a educação dada em casa como um modelo legal, bastando apenas que a cada ano as crianças fossem submetidas a um exame realizado sob a égide da autoridade educacional pública.

O estudo de Vasconcelos aponta que, em 1874, o “projecto reorganizando o ensino primário e secundário, apresentado na Câmara de Deputados em 30 de julho do corrente ano...”, **estabelece, pela primeira vez, o ensino obrigatório no nível primário elementar, sem exigir, entretanto, que este ensino se desse nas escolas.**

Nos termos do artigo 1.º, parágrafo 2.º da lei, o ensino primário elementar no município da corte, passava a ser obrigatório

[...] para indivíduos de 7 a 14 anos; sel-o-há também para os de 14 a 18, que ainda não o tenham recebido [...]. Os Paes e mais pessoas acima referidas tem o direito de ensinar ou mandar ensinar os meninos em casa ou em estabelecimentos particulares; mas no fim de cada anno deverão submittel-os a exame perante o inspector litterario respectivo.⁴¹²

Em 1886, outro projeto de lei de autoria do deputado Cunha Leitão, que pretendia reformar o ensino, segue os mesmos princípios, sendo que **ao Estado cabe um papel assistencial, a ser realizado em função da escola e para a escola.** Assim, “nos logares onde houver escolas de adultos ou profissionais”, deveria se realizar o recenseamento da população escolar, cabendo ao governo “os meios de fornecer aos filhos de pais reconhecidamente indigentes o vestuário e mais objectos indispensáveis á frequência da escola”.

No texto, à educação obrigatória excetuam-se as hipóteses daqueles que praticam educação fora das instituições públicas, “os que provarem que recebem em escolas particulares ou nas próprias casas, instrução primaria com o desenvolvimento do programma official de ensino publico; (...)”⁴¹³

Segundo VIDAL (2005), em 15 de outubro de 1927, data na qual se comemorava o centenário da primeira lei sobre instrução pública promulgada no Brasil independente, foi promulgado o Decreto n.º 7970, pelo qual se realizava a reforma do

⁴¹¹ Ibidem, p. 21, nota de rodapé n.º 33.

⁴¹² Ibidem, p. 15.

⁴¹³ Ibidem, p.16.

ensino primário, técnico-profissional e normal, no Estado de Minas Gerais. Apenas uma semana depois, Fernando de Azevedo apresentava, na capital federal no Rio de Janeiro, o anteprojeto de reforma da educação, com eficácia nacional e para os níveis primário, técnico-profissional e normal. Diz a pesquisadora:

[...] As duas reformas caracterizavam os esforços anteriores, em termos educativos, como sem sucesso, descrevendo como caótico o quadro educacional brasileiro. A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino, clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%), eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira. Muito estava por se fazer: esse era o diagnóstico reiterado na grande e pequena impressas e nos periódicos pedagógicos.

No caso do Rio de Janeiro, que estava produzindo-se como marco na constituição de um sistema educacional, a Reforma Fernando de Azevedo constituía um discurso que ao mesmo tempo projetava um novo futuro para a educação pública e pretendia romper com as iniciativas anteriores. Defasada da evolução da sociedade, após anos de ações isoladas e dispersas e de intervenções pouco ou nada alicerçadas em conhecimentos científicos e pedagógicos, a escola deveria buscar outro rumo, guiada pelo saber da ciência.

Nascia uma nova educação. Finalmente, afirmava Azevedo, agia-se de forma que se instalasse no território nacional um sistema educativo que, prevendo a obrigatoriedade, atingiria a maioria da população infantil e se propunha a mantê-la na escola por um período de cinco anos”⁴¹⁴.

Nacionaliza-se a Educação Escolar, escolariza-se a Nação. Profissionaliza-se a Educação, desqualifica-se a família

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizavam a década de 1920, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas **correntes de ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, em seus diversos níveis.** É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década de 1920, foi sendo denominado de **entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.** A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. **Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, preparara o terreno para que determinados intelectuais e educadores – principalmente os educadores profissionais que aparecem nos anos 1920 – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era concebida como a mais**

⁴¹⁴ Opus citatum, p.8,9.

eficaz alavanca da história brasileira. De fato, enquanto o tema da escolarização era proposto e analisado de acordo com um amplo programa desta ou daquela corrente ou movimento, ela servia a propósitos extraescolares ou extrapedagógicos; era uma peça entre outras, importante, sem dúvida, mas importante justamente por suas ligações com problemas de outra ordem, geralmente de natureza política. Nesse momento, a escolarização era tratada por homens públicos e por intelectuais que, ao mesmo tempo, eram *educadores*, num tempo em que os assuntos educacionais não constituíam, ainda, uma atividade suficientemente profissionalizada. Apenas na década final da Primeira República a situação vai ser alterada, com o aparecimento do técnico em escolarização, a nova categoria profissional; este é que vai daí por diante tratar, com quase exclusividade, dos assuntos educacionais. **Justamente nesse momento, os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, conseqüentemente, perdendo ligações com os problemas de outra natureza. Analisados pelos técnicos, os problemas se comprimem num domínio especializado e se segregam ao serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem.** Esta é, aliás, uma das teses principais deste trabalho. (NAGLE, 2009, p.117, o grifo é nosso).

O desenvolvimento da educação de massa no Brasil, da educação escolar obrigatória e gratuita, estava jungido ao fenômeno da nacionalização, que requeria uma espécie de devoção fundada num modo de crença que rivalizava com a religião. Essa crença, por sua vez, requeria especialistas versados em seus assuntos. Como em todo processo de especialização, este tende à profissionalização que, em seus esforços, procura depurar o campo científico que se quer especializar de outras influências que não internas ao próprio ramo novo de especialização.

Foi neste contexto que a escolarização obrigatória, que até o final do século XIX rivalizava com as formas de educação privada, inclusive a educação que se dava em casa, sob o olhar das próprias famílias, obteve êxito. Assim, depois de sucessivas mudanças que se foram fazendo nas Constituições, desde a Imperial em 1824, na Constituição Federal de 1934 a Educação foi declarada como um direito social, gratuito e obrigatório em nosso país.

O fato é emblemático. Foi na década de trinta do século passado o período da história do Brasil no qual as grandes mudanças se operaram no campo da educação escolar. E o discurso comum de quase todos que operavam visando o seu favorecimento ainda é, substancialmente, o mesmo. Veremos.

Vidal (2005, p. 29) refere-se ao Jornal *O Paiz*, o qual afirmou, por ocasião do centenário da fundação do ensino primário no Brasil, em 1927, que ‘mais importante do

que o grito do Ipiranga, havia sido o ano de 1827, pois só depois dele o país iniciou verdadeira marcha para sua independência. Ensinar a ler o povo, era dar-lhe compreensão da Pátria, de sua vida, de sua história, de suas finalidades no mundo, e o povo mantido na analfabetização constitui crime inafiançável do poder público’.

Os festejos do centenário ainda mais revelam o espírito nacionalista que conduzia a tentativa de fazer da educação escolar pública uma realidade plena e de qualidade. Assim, a letra do hino do primeiro centenário do ensino primário em Minas Gerais:⁴¹⁵

“Já liberta e organizada
Vivia a ingente Nação
Quando foi sancionada
A sábia lei de instrução
Cumpre às novas gerações agora
Seguir-lhes as inspirações
Elevando a toda hora
Desta pátria as tradições
Côro:
Lembrando, a 15 de outubro
Da sábia Lei a sanção
Saudamos nele o delubro
Da brasileira instrução
Ao fundar o Império
Dom Pedro Primeiro vê
Que de um povo o esteio sério
Só se encontra no ABC
Em qualquer cidade ou vila
Da intensa população
Manda ouvir-se a voz tranquila
Dos pregoeiros da instrução. [...]

Referindo-se ao espaço reservado ao evento, ao público e aos preparativos das crianças ao festejo, transcreve a autora texto da Revista do Ensino, edição de novembro de 1927:

Nos textos e no conjunto das fotografias ressalta-se, em primeiro lugar, a transformação pela qual passou o espaço onde ocorreram as comemorações. Uma transformação simbólica, como vem indicado no texto de abertura:

Pode-se dizer que o ambiente daquele *stadium*, acostumado a acolher os ruídos dos aplausos da assistência nos dias de pugnas desportivas, poucas vezes terá recolhido palmas e ovações mais ardentes e entusiastas de que aquelas que a 15 de outubro ali se ouviram, prestigiando os exercícios dos pequeninos escolares da juventude escoteira[...].

Tal transformação não impede, entretanto, que se perceba uma continuidade: o espaço antes vazio, sem vida, é ocupado pela

⁴¹⁵ Ibidem, p.21, 22.

multidão, não mais em busca de um certame esportivo, mas do espetáculo cívico oferecido pelos (sic) estudantes e escoteiros.

Pode-se perceber, também, que se quer ressaltar o caráter organizado, polido e límpido do acontecimento. Nas fotografias e nos textos que as acompanham, a disciplina rítmica da ginástica e da marcha são mostradas como exemplo de trabalho organizado e ordeiro de centenas de pessoas, sobretudo de alunos. Conforme afirma Fábio Lourival, no texto *Pela renovação de Minas*, a festa de 15 de outubro: Em Minas, nunca se admirou espetáculo tão grandioso como o que nos foi proporcionado outro dia pelos alunos dos grupos escolares de Belo Horizonte, reunidos em número de mais de 2000 no stadium do América F. Club para celebrar a data comemorativa do centenário da escola primária. Admirando-o, enchemo-nos de profunda emoção, intenso júbilo fez palpitar todos os corações, alegria transbordante agitou todas as almas. Admirando-o ficamos com fé mais viva nos destinos da nossa raça.⁴¹⁶

Com estes poucos textos transcritos, é possível sentir o quanto a educação escolar de massa ligava-se ao sentido de pátria, nação, civilização e raça, todos estes valores imbuídos de forte componente emocional e visão otimista quanto ao futuro do país nos séculos XIX e XX, otimismo semelhante ao espírito religioso. Mas cumpre ainda aprofundar este período da história, pois ele é determinante para se entender a configuração atual da Educação no país.

Jorge Nagle na obra intitulada *Educação e Sociedade na Primeira República* (2001)⁴¹⁷, faz uma interpretação do quadro educacional brasileiro a partir do advento do Estado republicano brasileiro.

[...] O entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico, especialmente no final da Primeira República, caracterizam o período de tal maneira que a sociedade brasileira não pode ser adequadamente analisada sem considerar esses acontecimentos. **A manifestação desse clima cultural é tão intensa que tende a ofuscar o conjuntos dos outros acontecimentos que se desenrolam nos setores político, econômico e social.** Diante das modificações setoriais, da efervescência ideológica e dos movimentos político-sociais, **a escolarização foi percebida como um instrumento de correção do processo evolutivo e como uma força propulsora do progresso da sociedade brasileira.**

A crença nos poderes da escolarização difundiu-se amplamente no período, o que demonstra pela ocorrência de várias iniciativas e reformas dos governos Federal e estaduais no campo da escolarização; durante todo o período da história brasileira, até 1930, não se encontra nenhuma etapa de tão intensa e sistemática discussão, planejamento e execução de reformas da instrução pública.

[...] A partir de meados da década de 1910 e por toda a década de 1920 o nacionalismo foi um componente importante do clima social do país. Estrutura-se sob a forma de uma corrente de ideias e, logo

⁴¹⁶ Ibidem, p.24-5.

⁴¹⁷ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

depois, sistematiza-se em amplo movimento político-social que congrega homens e instituições de diversas naturezas e de diferentes posições ideológicas. Como fenômeno de exaltação do homem e das coisas brasileiras e como esforço que se expressa na tentativa de construir as instituições que reflitam as condições peculiares do povo e também a situação histórica que está a exigir a formulação dos quadros da verdadeira nação brasileira, o nacionalismo é, principalmente, um ideário que aparece e acompanha o desenvolvimento de uma formação econômico-social capitalista. Desde seu aparecimento, o nacionalismo provocou o desenvolvimento dos novos padrões de cultura, como o demonstram a efervescência ideológica da época e especialmente as tentativas vitoriosas para se repensar a problemática brasileira; da mesma forma, **o nacionalismo esteve associado a uma intensa preocupação com a educação, em primeiro lugar, e com a escolarização, em segundo lugar, que se transformam em instrumento para dar solidez às bases da nacionalidade.** No primeiro caso, **se encontram as pregações que têm por objetivo criar um *clima moral*** para superar o imobilismo em que vegetam as *forças vivas* da nação, bem como a instituição das linhas de tiro e as práticas do escoteirismo; no segundo caso, se encontram os esforços para desalfabetizar amplas camadas da população ou para difundir a escola primária *integral*. É neste segundo caso que se propõe, mais especificamente, o problema da formação do *caráter nacional* ou a tarefa de *abrasileirar o brasileiro*, quando se ressalta a importância do ensino da língua vernácula, da geografia e história pátrias, e da instrução moral e cívica ou da educação social. (NAGLE, 2009, ps. 142, 254).

Nagle nos oferece um aprofundado estudo que relaciona ao fenômeno educacional os fatos políticos, sociais e culturais do período que ficou conhecido na história brasileira como Primeira República. Segundo ele, referindo-se ao quadro geral da sociedade brasileira à época

[...] A imagem que decorre da combinação de setores, correntes e movimentos é a de uma sociedade que sofre os impactos que apresentam uma tendência a provocar alterações nas bases. O sinal mais evidente da tendência se encontra na retomada, intensa e sistemática, dos princípios do liberalismo.[...] O ideário liberal, então difundido, se compunha, basicamente, de dois elementos, em torno dos quais girava a luta para alterar o status quo: representação e justiça.[...] As correntes de ideias e os movimentos político-sociais delimitam outra esfera de indagações, definições e opções diante desse quadro de mudança – quando determinadas correntes ou movimentos se comprometem com a conservação das condições existentes, ou quando se contrapõem ao modo com que se configura a ordem social estabelecida, ou, ainda, quando se definem contraditoriamente, que é o caso mais comum, isto é, quando apresentam, ao mesmo tempo, elementos de preservação e de alteração das condições dominantes. [...] Na parte em que defenderam, implícita ou explicitamente, a nova civilização urbano-industrial que surgia, desempenharam o papel de formuladores, de veículos e de disseminadores de novos padrões culturais. São outros, portanto, os valores e regras de conduta que procuram justificar e defender, os mesmos que explicam o esforço

para o soerguimento das forças nacionais, que foi um dos principais resultados do esforço para se pensar o Brasil e pensar em brasileiro. As correntes de ideias e os movimentos político-sociais, portanto, interessam principalmente como eventos de que se originam novas formações culturais.⁴¹⁸

O Brasil experimentava a transição do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial e se caracterizava pelo rompimento dos alicerces da sociedade estamental, o que fez surgir a estrutura de uma sociedade de classes. Este cenário é caracterizado por uma nova fase política e econômica. Com estas transformações são introduzidos novos padrões de pensamento e novas regras de conduta que impactam a sociedade. Para se entender a escola da época, é necessário considerar este processo de abertura da sociedade daquele tempo. [...] É diante desse quadro de transformações – tanto no nível dos setores econômico, político e social, quando no nível do setor cultural – que se deve analisar a escolarização, em suas variadas facetas; em outras palavras, com essa apresentação construiu-se o necessário vestibulo para a análise desse processo, na medida em que foram apontadas as interrogações mais significativas. Dessa forma, a escolarização é tida como um dos elementos do subsistema cultural; portanto, um elemento que deve ser analisado e julgado em combinação com os demais elementos da cultura brasileira, e com as condições da existência social definidas na exposição dos setores político, econômico e social. **Aceitando-se a ideia de que a sociedade brasileira da época passa de uma *sociedade fechada* para uma *sociedade aberta*, torna-se necessário identificar o papel que a escolarização desempenha no sentido de favorecer ou dificultar a tal passagem.** Diante do fenômeno de liberalização institucional, que provoca a abertura de novos caminhos no plano do pensamento e da atuação, é preciso conhecer o sentido da contribuição desse processo civilizatório, tanto sob a forma de padrões de pensamento quanto sob a forma de padrões de realização escolar.⁴¹⁹

O autor reconhece neste novo processo civilizatório que subvertia a histórica organização social e política brasileira, modificando-se de uma *sociedade fechada*, para uma *sociedade aberta*, (veremos posteriormente), as seguintes características:

- O aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico, o mais evidentemente resultado da mudança que se operava;
- A **crença** de que, pela multiplicação das instituições escolares, e pela disseminação da educação escolar, seria possível *incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o*

⁴¹⁸ Ibidem, p.114,115.

⁴¹⁹ Ibidem, p.113.

Brasil no caminho das grandes nações do mundo;

- Outra **crença**: determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicariam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo).
- A proclamação de que o Brasil vivia, na década de 1920, “uma hora decisiva, que está exigindo outros padrões de relações e de convivências humanas”, do que decorre “a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, posto que é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica”.

Assim, nas palavras do próprio autor:

Escolarização, o motor da história – aqui se encontra **a crença** resultante daquele entusiasmo e otimismo, a forma mais acabada com que se procura responder aos anseios propostos pelas transformações sociais que ocorrem a partir do segundo decênio do século XX. A consequência deste estado de espírito foi o aparecimento de amplas discussões e frequentes reformas da escolarização. O que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis.⁴²⁰

É curioso observar que Nagle reconhece neste otimismo pela educação escolar uma forma de renovar os ânimos dos republicanos acerca da República. Assim como aconteceu em todos, ou quase todos os países nos quais se operaram as revoluções liberais parecia que havia acontecido no Brasil. Diz o autor:

[...] Fica a impressão que são os velhos sonhos do republicanismo histórico que voltam a perturbar a mente dos republicanos quase desiludidos; por exemplo, o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século. A explicação para a retomada dos ideais republicanos parece ser esta. O *espírito republicano*, formado no embate ideológico dos fins do Império, se arrefecera gradualmente durante as três primeiras décadas da implantação do novo regime. A República idealizada teve que sofrer amputações para se ajustar às condições objetivas da existência social brasileira dos primeiros trinta anos. Dessa maneira, **da**

⁴²⁰ Ibidem, p. 116, grifo nosso.

República teoricamente construída, de acordo com determinados níveis de aspiração, restou a República possível, realizada sob a orientação e a pressão das forças sociais mais ponderáveis da situação histórico-social do período. Daí o **desânimo – mais que este desânimo, as desilusões e as frustrações** – que dominaram a mentalidade dos homens públicos, dos pensadores, dos intelectuais e dos educadores que viveram durante a Primeira República até cerca de 1920. Comparado com os três decênios que o antecederam, o terceiro decênio do século XX representa a etapa em que explode, barulhento e rápido, o surdo e lento processo de represamento de energias: continuamente se discutem, se identificam e se analisam os *grandes problemas nacionais*, para os quais se propõem conjuntos muitas vezes contraditórios de soluções. Entre eles se privilegia o da escolarização, em muitos espíritos transformado no único e grave problema de nacionalidade.⁴²¹

Eis o quadro límpido, mas funesto que nos apresenta Nagle. Desilusão republicana. Depósito de todas as esperanças na escolarização. Sentimentos que, pelo que parece, subsistiriam, de modo crescente, ainda por várias décadas, até hoje. Finalizando, um trecho extraído de um relatório da Liga Nacionalista de São Paulo, citado pelo autor:⁴²²

[...] É sabido que a causa primordial de todos os nosso males é o analfabetismo, que traz como consequência inevitável a ausência de cultura cívica e política, a ignorância dos preceitos higiênicos, a incapacidade para grande número de profissões, atraso nos processos agrícolas e nos das indústrias que lhe são conexas. **A população brasileira é vítima na sua quase totalidade do analfabetismo. Sem que se consiga derramar a instrução primária, de um modo intenso por todos os recantos do País, serão inúteis quaisquer tentativas de formação de uma grande coletividade política. A Constituição Federal, no art. 7º § 2º, impede que o analfabeto tenha vontade política.**

A desilusão republicana apropria-se do discurso da educação como o principal ingrediente da revolução, a tal ponto de que até mesmo - sob o ideário liberal, lembre-se - o estabelecimento de uma **ditadura** provisória seria necessário e bom: “direção suprema do país será confiada, provisoriamente, a uma *Ditadura*, cujo governo se prolongará até que 60% dos cidadãos maiores de 21 anos sejam alfabetizados.”⁴²³

A apologia pela educação escolar obrigatória no Brasil se inseria neste contexto de nacionalismo e brasilidade que caracterizavam os discursos da época, mas não apenas, porque, como diz Nagle, “a pregação em favor da escolarização se compromete

⁴²¹ Ibidem, p 116-17).

⁴²² LESSA, apud Nagle, op.cit. p. 118, grifos do autor.

⁴²³ Ibidem, p.118,119.

com as exigências do catolicismo, de tal maneira que ela passa a configurar, com o tempo, uma forma de defender o ensino religioso nas escolas”. Assim, diz Nagle, “o problema da difusão do ensino em geral perde muitos aspectos de seu conteúdo original devido a esse enforcamento”, pois desloca-se a discussão para uma disputa religiosa.⁴²⁴

A proposta de um dos líderes leigos católicos, que foi acolhida por um dos movimentos nacionalistas de então evidencia o quadro: “*para atingirmos à Brasilidade, isto é, para termos a Pátria reivindicada, restabelecida, entregue a si própria, só o conseguiremos pelo Catolicismo, que é a própria alma do Brasil. Que valem os programas de difusão da instrução pública, de guerra ao analfabetismo, se a instrução nada é sem educação, e a educação nada é sem a religião?*” No núcleo do argumento católico – pelo qual se afirmava que o governo, quando ensina, não passa de delegatário do direito a ele conferido pelas famílias - estava outro argumento: “*Instruir por instruir [...] é tarefa ociosa e prejudicial; o que importa é educar, e para que haja educação é preciso impregnar o processo dos ensinamentos da doutrina cristã, católica*”⁴²⁵.

Dentre as críticas que foram sendo levantadas contra a posição do catolicismo frente ao esforço que se julgava que deveria ser feito para a escolarização das massas, estava não só o de que o catolicismo não tinha papel ativo no sentido de aplicar seus recursos para favorecer a erradicação do analfabetismo. O catolicismo era causa desse, diziam os críticos, pois nos países em que vingou esta religião, estão os maiores índices de analfabetismo.

A materialização do entusiasmo pela educação escolar das massas se dava pela via político-partidária, mas também se dava por outra via que se esforçava para manter-se isenta desta disputa, fazendo-o por meio de formas de supervalorização do processo em si da escolarização. Nagle afirma que determinados grupos

[...] herdaram a fé na escolarização, que era o denominador comum da pregação do tempo, e mantiveram-na inabalável durante todo o decênio de 1920. De certa maneira, isso foi possível graças ao fato de terem ficado alheios às organizações partidárias. Se essa situação explica a pureza dos ideais conservadores, vai explicar, também, a feição simplificada e ingênua com que se discutem os problemas da escolarização, transformada em esfera autônoma da realidade social; será nesse tempo que, pela primeira vez, aparecem os técnicos em assuntos educacionais, que vão deixando de ser temas discutidos pelos políticos profissionais, como acontecia até então.⁴²⁶

⁴²⁴ Ibidem, p.121.

⁴²⁵ Ibidem, p.121.

⁴²⁶ Ibidem, p. 124,125, grifo nosso.

Se nessa época, do ponto de vista da teoria política, o discurso que visava ao aperfeiçoamento das ações no campo da educação primária prevalecente era o liberal, eclipsado com as influências do catolicismo romano no campo da educação pública, no campo da teoria das ideias educacionais os técnicos buscavam relevo.

Da perspectiva destes, os problemas de natureza política, econômica e social seriam resolvidos na medida em que se resolvessem os problemas estritamente educacionais, motivo pelo qual se deveria dar primazia a se enfrentar estes. Fenômenos como a sustentação das oligarquias brasileiras, se dizia, “se fundamenta na ignorância popular, de maneira que só a instrução pode superar este estado e, por consequência, destruir aqueles tipos de formação social”. As dificuldades econômico-financeiras são “fruto da falta de patriotismo, de um lado, e da falta de cultura prática ou de formação, de outro”. As virtudes da escolarização seriam suficientes para modificar todo o quadro de insuficiência nacional, pois

[...] esta é a formadora do espírito nacional, isto é, do caráter e do civismo do cidadão brasileiro, bem como é **a inigualável matriz que transforma simples indivíduos em força produtiva**. Por sua vez, os **empecilhos à formação de uma sociedade aberta** se encontram, basicamente, na grande massa analfabeta da população brasileira – em primeiro lugar – e no pequeno grau de disseminação da instrução secundária e superior, que impede o alargamento na composição das elites e o necessário processo de sua circulação⁴²⁷.

O comentário crítico do autor é contundente:

[...] *Foi de acordo com essa banalização do problema que se operou a luta pela reconstrução nacional*, cujo ponto de partida se liga a esta constatação mais significativa: a miserável situação do ensino no Brasil. A difusão deste representa a mais importante obra nacional a empreender, pois constitui o grande problema nacional. **A instrução, o ensino ou a escolarização, sob este aspecto, são pensados em função de seu caráter regenerador**, como veículos para a desejada reconstrução nacional, que só pode ser alcançada quando terminar esse traço que envergonha o país – incultura geral, principalmente a ignorância popular.

[...]

Nessa linha de pensamento, **o esforço em prol da escolarização se justifica como o principal dever do regime político adotado no país**. Pelo fato de o regime não ser aristocrático, mas democrático, a soberania popular, que é um de seus pilares, torna-se impraticável sem a disseminação da educação popular, pois esta é a base da pureza e legitimidade das democracias, o instrumento de maioria pública.

[...]

Dessa forma, o entusiasmo pela educação significava, também, uma tendência para reestruturar os padrões de educação e cultura

⁴²⁷ Ibidem, p. 125, grifo nosso.

existentes; portanto, não significava simplesmente difusão do modelo predominante. ***O que importava era disseminar a escolarização em primeiro lugar***; às vezes, e de forma lateral, ampliava-se o ternário da disseminação do ensino, se bem que, nesses casos, o que se propunha eram ainda questões vagas e imprecisas. Por exemplo, falou-se muito na feição mais prática da civilização moderna, e na necessidade de a escolarização ser proposta em termos práticos, isto é, sob a forma de *educação profissional*. Ou, por outra, assentou-se o princípio de que a escolarização tem valor quando *transforma o indivíduo em parte ativa do progresso nacional ou da prosperidade pública*. Evidentemente, tal posição implicava uma crítica à mentalidade formada nas escolas brasileiras, onde se ministrava um ensino formalista, preso à cultura clássica, que poderia embelezar o espírito, mas **não transformava as criaturas em forças propulsoras da riqueza nacional**. Esta só seria desenvolvida por uma *educação prática* que, substituindo a inércia pela atividade, o ócio pelo trabalho, os centros de consumo em fontes de produção, transformarão a riqueza, solidificarão a economia e fixarão a grandeza do país.⁴²⁸

Até aqui vimos descrevendo os processos políticos e ideológicos ligados ao problema da alfabetização. Entretanto, os discursos não se apropriavam apenas do problema do analfabetismo para defender a maximização da escolarização de todos. Seriam necessários, ainda, a escolarização primária *integral*, “principal formadora do caráter nacional”, e a *formação* profissional. **Nesse contexto se insere a ideia de educação como formação, muito mais do que mera instrução**. No centro da ideia que se dissemina está claramente o discurso de Huxley e Marshall:

[...] Os novos padrões que se apresentam modelam-se a partir do pressuposto de que **a escola primária é capaz de regenerar o homem brasileiro e, por esse caminho, regenerar a própria sociedade**. Aqui, o modelo pedagógico se transforma no instrumento de felicidade social: o pedagógico importa mais que o educacional no sentido de que o aspecto doutrinário sobreleva o aspecto meramente informativo, a começar pelo sentido que aquele fornece a este.

[...]

Pretende-se que a escola brasileira se transforme radicalmente na década de 1920: nos objetivos, conteúdos e função social. À medida que se torna a instituição mais importante do sistema escolar brasileiro – a matriz onde se integram o humano e o nacional – **a escola se transforma no principal ponto de preocupações de educadores e homens públicos: procurou-se justificar e difundir seu caráter obrigatório, apesar do princípio da liberdade espiritual**, ainda apregoado; procurou-se, em especial, mostrar o **significado profundamente democrático e republicano**, quando comparada à escola secundária e superior, pois **é por meio dela que a massa se transforma em povo e contribui para diminuir o fosso existente entre povo e elite – causa de muitos males** – ao fornecer a esta recursos mais sólidos de atuação. [...]

É preciso notar ainda que, durante esse tempo, era forte a tendência a

⁴²⁸ Ibidem, p. 127,128, os negritos são nossos.

considerar apenas outra escola tão importante como a primária: a técnico-profissional, principalmente em seu nível elementar. Foi por isso que, em muitos planos e reformas, **a escolarização primária e o ensino prático começaram a ser associados**. É quando se difunde a ideia segundo a qual **a educação forma o homem brasileiro se o transforma num elemento de produção, necessário à vida econômica do país e importante para a elevação dos padrões de vida individuais**. Se por um lado, na escolarização de nível primário se encontra o ponto mais alto do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico – pois nesse nível se encontrava a **principal alavanca do progresso brasileiro** -, por outro lado, a mesma atitude se encontra no esforço para difundir e repensar a escolarização técnico-profissional.

[...]

A tentativa de ampliar, quantitativa e qualitativamente, a influência da escola primária integral, e o esforço para disseminar o ensino técnico-profissional, representam os dois principais núcleos do entusiasmo educacional e, em parte, do otimismo pedagógico. [...] Como elementos importantes do debate educacional, as posições refletem o propósito **de elevar o nível da formação das massas populares e de modificar os padrões de ensino e cultura existentes**; neste último caso, é manifesta a tentativa de, ao menos, neutralizar o predomínio da cultura literária⁴²⁹.

Quanto ao ensino técnico-profissional, o olhar otimista que se debruça sobre ele merece explicações. Nagle explica que seria este modelo de escolarização a ferramenta

[...] para transformar em riqueza coletiva os abundantes recursos naturais inexplorados. **Como se argumentou, é capital a importância da produção no momento histórico em que se está vivendo, especialmente a produção industrial, núcleo principal em que se estabelece a competição econômica e comercial entre as nações**. Ora, a indústria, tanto num quanto noutro setor – agrícola e fabril -, se encontra na dependência do saber, de tal modo que a força econômica de uma nação está na razão direta do desenvolvimento da educação profissional. Por conseguinte, em matéria de ensino, **a principal diretriz é aquela que limite os bacharéis e estimule a formação de industriais; portanto, a que restrinja o ensino literário e amplie o ensino técnico e científico**⁴³⁰.

Com o passar do tempo o sentido prático da educação, *o fascínio pelo progresso técnico* (Nagle, p. 191), foi sendo disseminado para o ensino secundário e superior. Segundo o autor, isto se dá na mesma medida em que o ensino técnico-profissional vai ganhando importância. Entretanto, os padrões de ensino e cultura que se transmitia – que procuravam se orientar também pela cultura prática, mais

⁴²⁹ Ibidem, p. 130-33, negritos nossos.

⁴³⁰ Ibidem, p.191, negritos nossos.

especificamente pelo “espírito científico” e não pela cultura livresca, pelo “espírito literário” – não se alteraram, ainda que fossem motivo de amplas discussões, e apesar das reformulações consecutivas. Nas palavras de Nagle:

[...] Argumenta-se que as humanidades clássicas representam a aristocracia pedagógica literária greco-latina, a cultura formal ou a virtude disciplinar, cujo objetivo era cultivar principalmente, as faculdades imaginativas e sentimentais, desenvolver o gosto do belo, e apurar as operações intelectuais que mais serviam aos retóricos, aos dialéticos, aos poetas e aos filósofos metafísicos ou teológicos. Relembra-se Gustavo Lanson, para quem o ensino clássico é mau para todos aqueles que não são destinados a ser paudevillias, romancistas, poetas, críticos ou jornalistas, ou simplesmente homens mundanos sem profissão. Por isso, as humanidades clássicas serviram como padrão de formação em período histórico passado, quando estavam ajustadas ao espírito da época; hoje, o mundo mudou e então não tem sentido sua manutenção. A prova de que se acham superadas – afirmou-se – se encontra nas mais modernas reformas por que estão passando os sistemas escolares de diversos países. **Nestes, descobriu-se que o modelo mais adequado às exigências do mundo é aquele que constrói a base do princípio da utilidade** e proporciona a formação do espírito científico, pelo qual se procura [...] desenvolver, disciplinar e apurar a percepção externa, a atenção, o juízo, o raciocínio, a comparação, a generalização [...] as operações intelectuais, em suma, mais necessárias à observação perspicaz, ao estudo paciente e à interpretação exata dos fenômenos da natureza, à experimentação cuidadosa, à análise, à crítica e à contraprova dos resultados obtidos nessa aplicação rigorosa do método objetivo (Anais da III Conferência Nacional de Educação, apud Nagle, p. 135, grifo nosso).

É neste contexto – segundo o qual a formação científica aplicada harmonicamente com as letras modernas e, em menor medida, com as letras clássicas, “se transforma no mais rico, vigoroso e atual padrão de ensino e cultura, o único capaz de colocar a nação à altura do século e dar bases sólidas ao desejado progresso econômico do país” **segundo um estrito sentido utilitário** – que se insere o tema da democratização do acesso ao ensino secundário, que passa a ser compreendida como um dever de empreender público. “Quer pela universalização, quer pela seleção de inteligência, a democratização do ensino secundário representa um esforço no sentido de superar o conceito preparatório deste ensino, bem como o sentido de manutenção ou elevação do status social implícito neste conceito”.⁴³¹

Finalmente, a discussão em torno da escola secundária encaminha-se no sentido de mostrar a necessidade de criação das faculdades de filosofia e letras, com vistas à formação dos docentes que lecionarão junto ao ensino secundário, mas também

⁴³¹ Nagle, *Ibidem*, p. 136.

como meio de preparação das *elites dirigentes*, um grupo de pessoas altamente qualificadas para *dirigir* “com os recursos da ciência e da técnica, os destinos da nação”.⁴³²

Em todos os níveis de escola, primário, secundário, técnico-profissional, normal e superior, falava-se em educação moral e cívica, cuja ausência era o único defeito. Assim, Nagle refere-se à Associação Brasileira de Educação, importante instituição de viés educacional com ampla representatividade política – a ponto, até mesmo, de tornar-se o principal foro de discussão, ainda mais do que o Congresso Nacional – e que orientava a discussão dos problemas brasileiros consoante sua finalidade programática: “Ao cabo de um século de independência sente-se que há apenas habitantes no Brasil – transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação.”⁴³³

Vale mencionar que a I Conferência Nacional de Educação organizada pela ABE, evidenciou o debate em torno da questão religiosa, tendo se sagrado vencedora a proposta que segue: “*Que o ensino moral em todos os institutos de educação no Brasil tenha por base a ideia religiosa, o respeito às crianças alheias e a solidariedade em todas as obras de progresso social*”.⁴³⁴

Dois últimas considerações sobre o que representou, na história do Brasil, o período, provavelmente, de maior efervescência política e social sobre as questões da educação. Um deles de natureza político-administrativa, o outro de matéria estritamente política, que refere-se ao papel da escola que transcende sua função estritamente instrutiva.

A primeira questão refere-se ao funcionamento do sistema federativo quanto ao processo de escolarização. Nagle reconhece uma forte pressão interna, de diversas entidades de caráter público e privado no sentido de assegurar a efetivação dos ideais educacionais que iam sendo traçados. Essas pressões eram direcionadas especialmente ao governo federal, considerando-se, inclusive, a existência de dois *Brasis*, doutrina que já estava consolidada como um problema brasileiro, segundo a qual uma parte do Brasil era comparável, em termos de desenvolvimento, à Bélgica, e a outra parte à Índia, a famosa *Belíndia*.

Nesse contexto, diz Nagle, o Governo federal resolve abandonar seu papel de

⁴³² Ibidem, p. 138.

⁴³³ Ibidem, p. 149.

⁴³⁴ Ibidem, p. 140.

subvencionar escolas primárias nos estados, com o objetivo de nacionalizar este grau escolar. Pouco a pouco opera-se uma ação centralizadora e intervencionista da União face aos Estados, com vistas à difusão do ensino primário, de modo a diminuir ou extinguir o analfabetismo. Alguns estados da federação eram ativos, os mesmos que são até os dias atuais, dentre os quais se destacam, provavelmente, São Paulo e Minas Gerais. A maioria, entretanto, dependia do forte incentivo do Governo Federal para promover as ações necessárias traçadas nos diplomas normativos.

O argumento usado para justificar o processo de centralização fundava-se, obviamente, nas mesmas razões que fundavam o nacionalismo desejado, de modo que passou-se a reconhecer que não havia nenhum atentado à autonomia local a intervenção federal nos estados pelo motivo legítimo de promover o interesse nacional, pois a forma federativa não significava, como se dizia, direito à *ampla autonomia local*.⁴³⁵

A segunda questão diz respeito ao papel social da escola, que, ao que parece, começava a se formar. Além da gratuidade do ensino primário que, em si mesmo, já representava uma importante forma de divisão social dos custos da educação, ainda se somavam aspectos que envolviam sentido de pertencimento ao sistema social global, finalidade social, respeito às diferenciações locais e regionais – não individuais – além de sentido político. Referindo-se à mudança, Nagle:

[...] O que releva notar nessa evolução é **o sentido profundamente social** que lhe é atribuído, e que se inicia, com a reforma paulista, sob a forma de supervalorização de seu conteúdo político. No decênio, portanto, descobre-se uma função bem definida da escolarização primária, que deixa de ser vista, a partir daí, como uma simples instituição de caráter humanitário mais apregoado que realizado. Em outras palavras, a **escola primária é percebida como uma instituição social e, assim, deve desempenhar, na sociedade, um papel da mesma natureza**. Aceita e difundida a nova perspectiva, dela vai decorrer **o princípio da obrigatoriedade** que, pela primeira vez na história brasileira, vai ser um princípio em relação ao qual se estabelecem normas rigorosas para que se torne realidade. **É nesse contexto que se deve compreender porque foram incluídas, na legislação escolar da época normas tão específicas sobre penas e multas a que estavam sujeitos não só os pais, tutores ou responsáveis pelas crianças, quanto professores, inspetores e demais autoridades escolares. A ampliação do tempo de escolarização primária e o estabelecimento de diversas modalidades de ensino de nível primário, que então ocorrem, devem ser vistos como outras tentativas para estruturar adequadamente esse grau da escolarização, de acordo com o sentido anteriormente mencionado.**⁴³⁶

⁴³⁵ Ibidem, p. 155.

⁴³⁶ Ibidem, p. 234-35, os grifos são nossos.

Uma informação fundamental se insere neste contexto. O Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940, Código Penal, ainda hoje em vigor, ainda que desfigurado, foi concebido neste período de valorização da Educação Escolar Primária. Assim, diz o *art. 246* da indigitada Norma Legal:

Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:
Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

Na exposição de motivos do Decreto, exarada do gabinete do então Ministro da Educação em 04 de novembro de 1940,⁴³⁷ assim fundamentou-se o capítulo que trata dos crimes contra a Assistência Familiar, novo tema em matéria de direito penal à época, trazido, como sempre, do direito francês ou italiano. Neste capítulo se insere o crime de abandono intelectual, dispositivo que vem sendo usado por alguns magistrados para responsabilizar pais praticantes da Educação Familiar Desescolarizada:

[...] É reservado um capítulo especial aos crimes contra a assistência familiar, quase totalmente ignorados da legislação vigente. Seguindo o exemplo dos códigos e projetos de codificação mais recentes, o projeto faz incidir sob a sanção penal o abandono de família. O reconhecimento desta nova espécie criminal é, atualmente, ponto incontroverso. Na *Semana Internacional de Direito*, realizada em Paris, no ano de 1937, Ionesco-Doly, o representante da Romênia, fixou, na espécie, com acerto e precisão, a ratio da incriminação: A instituição essencial que é a família atravessa atualmente uma crise bastante grave. Daí, a firme, embora recente, tendência no sentido de uma intervenção do legislador, para substituir as sanções civis, reconhecidamente ineficazes, por sanções penais contra a violação dos deveres jurídicos de assistência que a consciência jurídica universal considera como o assento básico do status familiae. Virá isso contribuir para, em complemento de medidas que se revelaram insuficientes para a proteção da família, conjurar um dos aspectos dolorosos da crise por que passa essa instituição. É, de todo em todo, necessário que desapareçam certos fatos profundamente lamentáveis, e desgraçadamente cada vez mais frequentes, como seja o dos maridos que abandonam suas esposas e filhos, deixando-os sem meios de subsistência, ou o dos filhos que desamparam na miséria seus velhos pais enfermos ou inválidos’.

É certo que a vida social no Brasil não oferece, tão assustadoramente como em outros países, o fenômeno da desintegração e desprestígio da família; mas a sanção penal contra o abandono de família, inscrita no

⁴³⁷Disponível em <http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelinck.php?numlink=1-96-15-1940-12-07-2848-CP>. Acesso em 07 de janeiro de 2014.

futuro Código, virá contribuir, entre nós, para atalhar ou prevenir o mal incipiente.

Para a conceituação do novo crime, a legislação comparada oferece dois modelos: o francês, demasiadamente restrito, e o italiano, excessivamente amplo. Segundo a lei francesa, o crime de abandono de família é constituído pelo fato de, durante um certo período (três meses consecutivos), deixar o agente de pagar a pensão alimentar decretada por uma decisão judicial passada em julgado. É o chamado abandono pecuniário. Muito mais extensa, entretanto, é a fórmula do Código Penal italiano, que foi até a incriminação do abandono moral, sem critérios objetivos na delimitação deste. O projeto preferiu a fórmula transacional do chamado abandono material. Dois são os métodos adotados na incriminação: um direto, isto é, o crime pode ser identificado diretamente pelo juiz penal, que deverá verificar, ele próprio, se o agente deixou de prestar os recursos necessários; outro indireto, isto é, o crime existirá automaticamente se, reconhecida pelo juiz do cível a obrigação de alimentos e fixado seu quantum na sentença, deixar o agente de cumpri-la durante 3 (três) meses consecutivos. **Não foi, porém, deixado inteiramente à margem o abandono moral. Deste cuida o projeto em casos especiais, precisamente definidos, como aliás, já faz o atual Código de Menores [de 1927]. É até mesmo incriminado o abandono intelectual, embora num caso único e restritíssimo (artigo 246): deixar, sem justa causa, de ministrar ou fazer ministrar instrução primária a filho em idade escolar.**

Segundo o projeto, só é punível o abandono intencional ou doloso, embora não se indague do motivo determinante: se por egoísmo, cupidez, avareza, ódio, etc. [...] (O grifo é nosso).

A criminalização da conduta de não ministrar ou fazer ministrar a instrução primária a filho em idade escolar, está incluída entre os crimes contra a assistência familiar. Inconcebível, à época, o sentido que passou a dar-se depois, segundo o qual o simples fato de um pai ou mãe não escolarizar o filho faz incorrer na conduta criminosa. Ausência de assistência familiar quanto à educação primária obrigatória do filho precisava ser compreendida em termos do sentido real de abandono intelectual, e não de opção pela ministração do ensino na forma desescolarizada, inclusive porque o ensino primário ainda poderia ser ministrado domiciliarmente, pela família, reconhecendo-se a esta grande importância.

Romão Côrte de Lacerda (1981), ilustre penalista brasileiro à época, um dos autores da famosa obra até hoje referenciada entre os penalistas – *Comentários ao Código Penal Brasileiro* – dos quais o autor mais citado é Néelson Hungria, o *Príncipe dos penalistas brasileiros*, como é conhecido, evidencia o reconhecimento indubitável da importância da família e o relaxamento moral que, à época em que entrou em vigor o Código Penal Brasileiro, já se fazia sentir. Além disso, o desejo do nascimento de heróis, homens ou mulheres, estes ainda compreendidos como dedicados amorosamente

ao núcleo familiar do qual fazem parte, voluntariamente submetidos e submetendo-se a um sentido de dever para o outro membro da família, um sentido ético deontológico.

Diz o autor:

[...] A atualidade apresenta-nos uma espécie de ser humano incapaz de uma proeza ou de um heroísmo que não seja inspirado pelo instinto da própria conservação ou do próprio sucesso nas competições da vida. É o indivíduo que só conhece e só alimenta o amor de si mesmo. É o indivíduo que já não se sente íntima e indissolúvelmente ligado ao grêmio unitário da família. É o indivíduo que, no seu progressivo desapego ao núcleo familiar, julga-se mesmo com a faculdade de deserta-lo ou de repudiá-lo, desde que ele se anteponha como um estorvo no seu caminho para Síbaris ou Corinto. É o indivíduo que já não vê na família um santuário de afetos, a formar com ele um todo único, um bloco monolítico e incindível, em solidário desafio aos percalços da luta pela vida; mas um acessório eventualmente incômodo, uma carga que não vale o preço, nem paga a pena do transporte. É o indivíduo que mede usurariamente o seu dever para com a família, mas é capaz de vender a alma ao diabo para assegurar-lhe a boa vida fora do lar. É o marido que assiste indiferente à discussão entre a esposa e o quitandeiro por causa de um centavo a menos no preço do legume, e vai, sem remorso, despejar a bolsa até o fundo, no regaço da amante. É a mãe que deixa o filhinho enfermo aos cuidados dos mercenários da ama e vai gozar as noitadas alegres do mundanismo. [...]. Não exagero, não fantasio. Mesmo no Brasil, em que os costumes e o freio religioso têm preservado o instituto familiar contra certos fatores dissolventes, vai crescendo a percentagem dos indivíduos que não vacilam em sacrificar o conforto e até mesmo a subsistência da família aos prazeres mundanos. Para eles, o *leit motiv* é o gozo da vida. O tranquilo recolhimento doméstico é-lhes insuportável pasmaceira e tédio. Já não procuram a intimidade afetuosa do domicílio familiar como a um doce remanso, em que a gente se refaz do entrevero cotidiano e chega a perdoar a maldade do mundo, e chega a esquecer as feridas abertas pelas arestas de rocha e pungentes acúleos nos caminhos da vida. Seus derivativos passaram a ser outros. Só querem da vida o que ela pode dar de voluptuosidade para os sentidos. [...]. No tocante ao outro setor, surgiu modernamente o tipo de mulher que se convencionou chamar de emancipada. Pode ser facilmente identificada. É a mulher que refoge à missão de mãe de família e, desvencilhando-se dos filhos em algum jardim da infância, somente cuida, como denuncia CARREL, de suas ambições mundanas, de seus caprichos de vaidade, de seus pruridos de beletismo, de suas aventuras suspeitas, ou das partidas de *bridge*, das sessões de cinema ou das palestras nas casas de chá, desperdiçando o tempo numa azafamada ociosidade. [...] É a mulher que está a desvalorizar-se a si mesma no torvelinho da vida moderna, a emparelhar-se com o homem nas mesmas diretrizes egoísticas, a distanciar seu coração e seu espírito dos objetivos tradicionais, isto é, o lar, o esposo e os filhos. Vem de tudo isso, como não podia deixar de vir, a decadência da família. E com deplorável detrimento da organização e disciplina sociais. Porque é a família que liga o indivíduo à sociedade universal dos homens, e é no seu seio, quando integrada no seu verdadeiro papel social, que se apreendem os primeiros ensinamentos religiosos e éticos, as primeiras noções de

dever, o respeito às leis e à autoridade. É a plasmadora dos caracteres, a escola primária das virtudes morais e cívicas. É a mais relevante das instituições sociais, porque é o germe do agregado político, a célula *mater* do Estado, o fator basilar da reprodução humana, na formação da individualidade interior, da firmeza e saúde do corpo social.⁴³⁸

Depois de realizar tais comentários sobre os motivos pelos quais os delitos contra a família estavam sendo tipificados do modo que passaram a ser no novo Código Penal, o autor passa a comentar cada um deles. Com respeito ao *Crime de Abandono Intelectual*, assim diz o penalista:

O art.125 da Constituição de 1937, reproduzindo preceito da Constituição de Weimar, dispõe que **a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais**. A Lei de Proteção à Família (Dec.-Lei n.º 3.200, de 1941, arts. 24 e segs.) *facilita* a instrução aos filhos de família de mais de um ou dois filhos. A lei penal veio sancionar, sob o aspecto da educação intelectual, o *primeiro dever dos pais*, de que fala a Constituição. Assim, o art. 246, contendo dispositivo inteiramente novo em nossa legislação penal, incrimina o fato de “deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar”. Na França, a instrução primária é obrigatória para as crianças, de ambos os sexos, de seis a 13 anos de idade (lei de 1882), **podendo ser dada nas escolas públicas ou particulares, ou em família** [grifo meu]. A fiscalização compete a uma *comissão escolar*, presidida pelo *maire*, à qual incumbe, ainda, animar a frequência às escolas. Os *responsáveis* pelos menores são obrigados a *declará-los*, e a comissão organiza a respectiva *lista* anual. As penas são: a citação do nome do faltoso em edital à porta da Prefeitura, e, nas reincidências, multa, prisão até cinco dias, passando o fato a considerar-se *contravenção*.

[...]

Elemento material é a omissão do dever de prover à instrução primária do filho em idade escolar. Não se indicando essa idade, deve-se recorrer, para saber qual seja, às leis e regulamentos do ensino: e o menor atingiu a idade em que a lei admite lhe seja ministrada instrução *primária*, e os pais não a promovem, estão *deixando de prover à instrução primária de filho em idade escolar* e, portanto, incorrem no preceito penal. A obrigação se cumpre não somente pelo fazer frequentar o filho escola pública ou particular, como também ministrando em casa o ensino. O que ainda falta nas nossas leis é a organização da fiscalização oficial, a qual poderá vir a ser feita por meio de *comissões locais* (municipais, distritais), se, *de lege ferenda*, for adotado o sistema francês.

[...]”.

CAPÍTULO 7 – Indivíduo, família e necessidade do Estado

[...] Quando Simon de Montfort convocou os deputados da câmara dos

⁴³⁸ Op.cit. p.404-06.

comuns para se sentar pela primeira vez no Parlamento algum deles sonhava em exigir que uma Assembleia, eleita por seus constituintes, deveria formar e derrubar ministérios e dar ordens ao rei quanto aos assuntos de Estado? Um pensamento desse tipo nem mesmo passava pela imaginação do mais ambicioso deles. Já a nobreza tinha estas pretensões. A Câmara dos Comuns não pretendia nada mais além de ficar isenta de tributação arbitrária e da terrível opressão individual dos oficiais do rei. É uma lei da natureza política que aqueles que estão sob algum poder de origem antiga, nunca comecem reclamando do próprio poder, mas apenas do seu exercício opressivo. Nunca houve reclamações de mulheres por estarem sendo insatisfatoriamente usadas por seus maridos. Haveria infinitas reclamações, se estas não fossem consideradas provocações para a repetição e o aumento de tal abuso. Proteger a mulher contra tais abusos é o que inutiliza todas as tentativas de manter o poder. Em nenhum outro caso (exceto o de uma criança), a pessoa, que sofreu um dano judicialmente comprovado, será colocada novamente sob o poder físico do culpado por tal ato. (Mill, p. 31).

A necessidade de pensar, ampliar e garantir a liberdade do indivíduo singular sem levar em conta as instituições das quais ele faz parte, inclusive a família, tem sido consolidada mais e mais em razão da necessidade do Estado Social Democrata de Direito de circunscrever os direitos individuais, sociais e coletivos na esfera pública, sob controle estatal, e não mais na esfera privada.

Como demonstrei (ANDRADE, 2007), Amartya Sen, o economista indiano ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1998, com sua obra *Desenvolvimento como Liberdade* (2004) inaugurou um modo de pensar capaz de conciliar o sentido de liberdade democrática e os *direitos humanos* devidos pelo Estado Social ao indivíduo, com princípios de serviços públicos na área da saúde, educação, assistência social e redistribuição da renda.

No Brasil, este teórico é largamente acolhido quando se trata da discussão de políticas públicas que tenha foco no combate à fome e à pobreza e na redução das desigualdades sociais, mas é evidente que as violências e as misérias humanas por ele denunciadas continuam a se espalhar por toda a terra brasileira democrática, mesmo nessa face nova que busca dar aos indivíduos instrumentos estatais para que eles continuem a fazer tudo aquilo que julgam ter razões para fazer. Diferente das misérias materiais que estão sendo superadas redistribuindo-se renda, perpetrou-se a pior de todas as misérias: a de que só existe o indivíduo, e com ele, a seu favor, o Estado.

Na educação só existe o indivíduo; na reprodução só existe o indivíduo; na Ciência, no Direito e na Religião também. E isso, apesar dos discursos, que só falam em comunidade. Na verdade, o centro de tudo é a felicidade do indivíduo, sem que se tenha,

em contrapartida, aquilo que os estadunidenses tinham quando construíram seu grande Estado democrático elogiado por Tocqueville e pela Europa: o sentido associativo, não apenas a associação política, mas as outras associações diversas, inclusive a família, associação natural, por excelência (CHEVALLIER, 1973).

Esta totalização do indivíduo origina outros fatos que favorecem as circunstâncias de caos social. Darei um exemplo.

Com as palavras acima transcritas, John Stuart Mill, em sua obra *The Subjection of Woman*, traduzida para o português por *A sujeição das mulheres*, publicada em 1869, discorre sobre o modo de pensar que possibilita entender as mudanças culturais, sociais e econômicas que se deram a partir da Revolução Francesa, em 1789, mais especificamente a célebre *Declarações dos direitos das mulheres e da cidadã*, elaborada por Olympe de Gouges.

As palavras de Mill demonstram o que Norberto Bobbio e as doutrinas do Direito Constitucional e do Direito Público em geral apregoam quanto aos direitos individuais e coletivos: na história dos direitos humanos do mundo ocidental, estes nasceram inspirados por um desejo de libertação, uma vontade libertária dos oprimidos de se verem livres do jugo que seus opressores lhes impunham, dos quais o poder de Estado sempre foi o maior, por meio de ações abusivas, maltratando, usando, ferindo, prendendo e matando o diferente, que se encontra em condição de vulnerabilidade.

No escopo do ensaio de Mill estavam as mulheres, as quais, para ele, não eram *inferiores* aos homens, mas apenas *diferentes*, e pugnam pela forma de uma relação conjugal baseada na igualdade. Mas depois, viriam a competir no universo dos direitos humanos com os direitos da criança, que passariam a ser protegidos face ao poder de Estado e mesmo face ao poder natural dos pais, fundando-se assim os direitos das crianças, o que o texto que transcrevi já deixa antever.

Pouco a pouco esse desejo de libertação, que se consubstanciava apenas em um anseio por proteção social, foi se transformando em um desejo de liberdade total. E, pouco a pouco, este desejo de liberdade absoluta foi sendo convertido não apenas em liberdade assegurada na lei, o que equivale à igualdade perante a lei, ou seja, no trato da lei, mas em um desejo de igualdade total, convertendo-se assim em um desejo de justiça social.

O desejo de igualdade, por sua vez, que a princípio era um desejo de igualdade relativa, (no caso das mulheres a igualdade relativa entre o homem e a mulher), com o passar do tempo, e em razão das lutas ideológicas que se foram travando no campo dos

poderes políticos e dos poderes reais, foi assumindo um sentido de igualdade absoluta, que pretendia, e pretende, **renegar a um lugar de não existência toda e qualquer forma de desigualdade imposta, não apenas pela cultura, produto das mãos dos seres humanos, mas também a a própria especificidade de gênero imposta pela natureza**, pelo menos na mesma medida em que esta possa vir a ser subvertida ou dominada por aqueles.

Assim, no caso das mulheres, com o passar do tempo não interessava mais apenas serem protegidas contra as arbitrariedades face aos poderes dos Estados e de seus maridos, naqueles casos nos quais lhes eram impostas condições de indignidade e obrigações de fazer coisas, e de não fazê-las, segundo as vontades e os caprichos do Estado e de seus maridos, coisas essas que eram contra a vontade delas, por serem aviltantes de sua própria condição feminina e dignidade intrínseca.

As mulheres passaram a querer também fazer e ser as coisas que os homens faziam e queriam. Tornaram-se, assim, pouco a pouco, (processo que ainda parece que não está acabado), cidadãs, votantes, e depois votadas, na esfera do poder político e dos direitos civis, e conquistaram o direito de poder trabalhar fora do domicílio familiar.

A princípio, as ocupações da mulher fora do domicílio familiar foram as que lhes pareciam mais condizentes com sua condição de gênero. Posteriormente, em razão dessas mudanças no campo dos direitos políticos que se foram conquistando em meio às disputas, e em razão das ideologias de vários tipos que se confrontavam entre si, a mulher passou a querer ocupar, também, as ocupações sociais tradicionalmente reservadas aos homens, suplantando, de certa forma, a divisão social do trabalho em função do gênero.

Com a ascensão da mulher ao plano político de fazedora das leis, e considerando que a mulher passou a se submeter, voluntariamente, às condições de trabalho dos homens, pareceu natural, como efetivamente é, que os direitos que se foram assegurando aos homens em razão do trabalho passassem a ser assegurados também às mulheres, segundo a lógica jurídica de que a deveres iguais devem corresponder direitos iguais. Assim, a igualdade de acesso ao trabalho, acabou estendendo-se no sentido do acesso aos direitos do trabalho e aos direitos sociais relacionados ao trabalho que se foram fazendo no plano jurídico.

Com a realização do ideal da mulher de se tornar igual ao homem na esfera do acesso ao trabalho, e na esfera dos direitos do trabalho e dos direitos sociais que se foram fazendo, o discurso dos direitos humanos se apropriou do fato, e **deslocou-o**

completamente do apelo inicial que se constituía no sentido da proteção das arbitrariedades e abusos reais de poder.

Tendo, no plano fático e jurídico passado a ocupar os mesmos espaços de trabalho e conquistado os mesmos direitos sociais dos homens, rumo à equalização das relações de gênero, **o discurso dos direitos humanos das mulheres foi além, gerando, na expressão de Foucault, a sua própria *vontade de verdade*, segundo a qual a igualdade de direitos entre homens e mulheres não precisa ser limitada pelo determinismo biológico nem pelas especificidades de gênero.**

Esse fato mais recente, provavelmente decorre do fato jurídico de que os direitos humanos das mulheres encontram-se já no quase limite das vantagens e benefícios que poderiam vir a ser conquistados frente aos homens, ao Estado e aos poderes sociais em geral, porque já conquistaram a todos. Assim, *o anseio pela luta* transmuta-se em anseio – não totalmente descartado - de inversão das relações de gênero, com a suplantação do feminino sobre o masculino e a consequente inversão das relações de poder, fator este por si só capaz de instaurar novos parâmetros para condução das relações humanas e sociais nas sociedades ditas democráticas.

Bem mais recentemente as crianças, depois os *adolescentes*, inclusive os *pré-adolescentes*, (COUTINHO, 2009) cuja categoria etária foi formada posteriormente, no fim do século XIX pela ideologia individualista romântica e, recentíssimamente, a categoria dos *jovens*, e também os idosos, passaram a ser submetidas ao mesmo processo, mas muito embora o discurso seja também de *direitos* humanos, ele na verdade se constitui – por razões históricas e com vistas a efetivação dos interesses educacionais sobre as massas que existem com vistas a um ideal determinado, sendo um fato irrefutável que a Educação passou a ser vista como o **elemento de ligação primordial entre a criança e o mundo** – como um *dever*, razão pela qual o discurso da Educação, bem como dos demais direitos que a ele se foram colacionando em razão de seu caráter de primazia, está recheado de sentidos de omissão, do Estado e das famílias, e da própria criança ou adolescente.

O anseio inicial dos direitos humanos que se asseguraram foi por *proteção integral*, entendendo-se esta da mesma forma como se deveria entender o tratado político que garantia direitos individuais e coletivos a todos, ou seja, como formas de assegurar liberdades em face dos abusos, arbítrios, caprichos e formas de opressão e privação a que eram submetidas pelo Estado, pelos adultos, inclusive seus pais, e pela sociedade em geral. Originalmente, então, estas pessoas passaram a ocupar um lugar de

seres protegidos por razões de cunho étário, em face aos poderes públicos e privados que podiam lhes impor, tanto a obrigatoriedade de exercício de direitos quanto a causação de danos, por ação ou por omissão.

Pouco a pouco, o discurso dos direitos humanos relativos à criança e ao adolescente, inalando o mesmo ar que conduziu as questões de gênero ao seu estágio atual vem seguindo o mesmo caminho trilhado pela mulher no passado em termos de efetivação de direitos, , mas com menor poder de efetivação, por razões naturais óbvias: as crianças e os adolescentes necessitam ser, sempre, por razões naturais, tutelados e cuidadas, o que nunca foi o caso das mulheres.

Mesmo que lentamente, o anseio por proteção da criança e do adolescente face aos abusos dos poderes, converte-se em desejo de igualdade relativa, assim como se deu com a mulher, o qual, segundo o princípio de justiça, deveria tratar a todos na medida das desigualdades. Esse desejo de igualdade, mais e mais vai impondo transformações no mundo real, em termos do que é a participação na vida adulta. A participação nas coisas da vida adulta, por parte da criança e do adolescente requer que direitos venham a ser assegurados a elas, na mesma medida em que são assegurados aos adultos, o que faz com que novos direitos lhes sejam garantidos, **mas sempre com vistas à vida adulta e não às necessidades reais da criança e do adolescente**, conforme seria desejável do ponto de vista da valorização de uma “cultura de infância” (DEMARTINI et alli, 2002)⁴³⁹ pelo motivo que exporei à frente.

Nesse sentido, crianças e adolescentes, que segundo a Doutrina da Proteção Integral, são sujeitos de direitos, pessoas em situação peculiar de desenvolvimento e merecedoras de prioridades no atendimento das políticas públicas passaram a ter não somente direitos, mas também deveres, ambos a serem providos pela família, pela comunidade, pela sociedade em geral e pelo Estado.

A vontade de igualdade da mulher, forjada em meio à necessidade primal de proteção individual e coletiva face ao abuso do poder natural, se constituía como uma igualdade relativa de direitos, como já disse, e pretendia modificar as condições iníquas forjadas na e pela cultura, pela ação e criação humanas.

Entretanto, de modo diferente do que no caso da mulher, que teve reconhecido

⁴³⁹ FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002

na história o direito a um tratamento igual ao homem, porque queria que se reconhecesse que apesar de suas diferenças ela era semelhante, a igualdade absoluta da criança em relação aos adultos é evidentemente impossível, e nem é o que se quer, pois a promoção, garantia e defesa dos direitos da criança e do adolescente somente em parte podem ser exercitados por ela mesma, sendo necessária, na maioria das vezes, a intervenção do adulto, do Poder Público ou de seus prepostos, para sua efetivação.

Tal qual aconteceu com o direito humano da mulher, o direito humano da criança e do adolescente também extrapolou a esfera da mera proteção individual, compelindo a todos – indivíduos, família, sociedade, Estado e suas instituições – a adotarem novos parâmetros para condução das relações com a infância e adolescência.

Lei e desigualdade

O fato concreto da lei é que ela limita as liberdades de indivíduos que querem liberdades sem fim. Mas, ao mesmo tempo, a própria lei legitima desigualdades, na medida em que cerceia a liberdade de alguns, não agindo nunca de forma neutra, senão no plano meramente hipotético. A limitação ao gozo da liberdade de alguns – liberdade de todos os tipos, especialmente em termos de ter e de usar a propriedade, do direito de ir e vir, de falar, de opinar, de reunir, etc., – necessariamente implicará em ampliar a liberdade de outros, outras ou as mesmas espécies de liberdades e, por isso, ao mesmo tempo em que a lei instaura a liberdade, de modo parcial, ela também instaura a desigualdade, de modo também parcial.

É impossível se imaginar uma liberdade ampla e irrestrita para todos, da mesma forma como seria impossível imaginar uma espécie de igualdade absoluta entre todos os homens.

Desde que os direitos sociais e humanos começaram a ser incluídos na esfera das constituições dos Estados democráticos, dos *Estados Democráticos de Direito*, como diz a doutrina, o que se deu no século XX, como já vimos, uma proliferação de normas desse jaez, produzidas no nível constitucional ou infraconstitucional, passaram a ser promulgadas.

Essas normas, todas elas, por mais que tenham um olhar de concretude e de aplicabilidade imediata, sempre serão normas com caráter genérico e abstrato, em maior ou menor grau, e sempre dependerão em alguma medida do Poder Judiciário, mesmo

quando não houver litígio concreto instaurado, mas apenas em razão de questões de *segurança jurídica*.

É fundamento básico no campo da ciência jurídica que é o juiz o *aplicador da lei*. A lei é genérica e abstrata, e o juiz é quem *aplica* a lei ao *caso concreto*, diz a doutrina jurídica. E este juiz deverá se valer da norma positivada que trata do assunto para julgar. Na hipótese remota de não haver lei regulando o assunto, o juiz decidirá de modo a *integrar* a lei, valendo-se da analogia, dos costumes, dos princípios gerais do direito e da equidade, *fazendo* assim a lei.

O velho brocardo jurídico romano – próprio da escola dogmática do período áureo de Roma e de Napoleão e seu código – diz: “*In claris cessat interpretatio*”⁴⁴⁰. Mas a doutrina mais moderna reconhece que sempre caberá interpretação da norma jurídica, pois o seu sentido pode ser altamente fluido.

A razão para esta mudança paradigmática que tende a mudar todo o modo de atuação do Poder Judiciário, e as relações entre os poderes republicanos – que efetivamente já mudou, pelo menos no Brasil – é muito simples: com a proliferação extraordinária de códigos e normas com validade jurídica, normas estas surgidas no âmbito dos direitos humanos, e com a amplitude que as normas constitucionais passaram a ter na constelação de normas jurídicas, inclusive com seu poder crescente de aplicação imediata e poder, implícito ou explícito, de revogar normas infraconstitucionais, criam-se, constantemente, problemas de antinomia de normas⁴⁴¹, que requerem interpretação de modo a dizer qual a norma aplicável, seu sentido e sua amplitude de aplicação.

Esta necessidade crescente e maciça de interpretação das normas pelo Poder Judiciário – ainda que *aberta*⁴⁴² – que se funda na extraordinário poder criativo de leis válidas e eficazes no âmbito do Poder Legislativo, (que, na verdade, como temos assistido há muito tempo, não se trata do poder criativo do Legislativo, mas do

⁴⁴⁰Na clareza cessa a interpretação.

⁴⁴¹Antinomia de normas diz respeito à contradição do sistema normativo como um todo, e pode ser real ou aparente. Em qualquer caso, quando há reconhecida antinomia, sempre será necessária a aplicação de algum método de interpretação para resolver as antinomias. O paradigma hermenêutico que será usado determinará o método a ser escolhido.

⁴⁴²Essa teoria busca parecer mais democrática, de modo a admitir que muitos atores, que integram ou não o Sistema de Justiça, participam da construção do entendimento final dos tribunais que fixam um certo entendimento. Na prática, entretanto, o que vale é a decisão do órgão judiciário de hierarquia máxima, e isso torna-se ainda mais evidente com as mudanças realizadas no âmbito da Reforma do Poder Judiciário, por meio da qual atribuiu-se a órgãos com poder administrativo em Brasília o poder de realizar efetivo controle, por via direta ou indireta, sobre as decisões dos magistrados, e criaram-se as Súmulas Vinculantes.

Executivo, por meio das Medidas Provisórias, evidenciando a doença no sistema de freios e contrapesos pensado por Montesquieu), transforma em regra o que antes era exceção.

Antes, a regra era que havendo falta de lei o juiz, para suprir sua falta, *criaria a lei*. Hoje, porque há leis demais, o juiz precisa suprimir a aplicação da(s) lei(s), reconhecendo apenas em uma delas poder vinculante, e para isso, precisa realizar uma espécie de interpretação, fazendo-o por meio da hermenêutica jurídica, clássica ou não. No campo da doutrina dos direitos humanos, esta necessidade é conhecida como uma das características dos direitos fundamentais do homem: relatividade.⁴⁴³

A atribuição que tradicionalmente era dada ao legislador para interpretar qual o direito fundamental deveria prevalecer em face do eventual choque de interesses e de direitos fundamentais, (a interpretação chamada *autêntica*), diante da proliferação das normas produzidas pelo Poder Legislativo e, cada vez mais, Executivo, tem sido transferida para o Judiciário, o fenômeno da *judicialização*.

Ora, o juiz sempre deverá julgar com justiça, levando em conta “*a medida das igualdades e das desigualdades*” para aplicar a norma ao caso concreto. Se há desigualdades que precisam ser medidas, desigualdades estas trazidas em razão da produção extraordinária do número de normas e dos seus assuntos, ou seja, em quantidade e em qualidade, e, ainda, a ação de medir estas desigualdades cabe a outro poder da república que não é aquele que faz as leis, é evidente que a lei produz desigualdades. E, ressaltado: não são desigualdades existentes, necessariamente, no plano da realidade, das relações reais entre as pessoas. São desigualdades trazidas pela lei, por

⁴⁴³Segundo apostila preparatória para o Concurso Federal para a carreira de *Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental*, os direitos fundamentais concebidos no bojo do contratualismo e do racionalismo encontram acolhimento das massas de populares na Revolução Francesa. Diz o texto: “[...] A ideia de direitos fundamentais surge da tentativa de se estabelecer um rol de direitos que seria inerente à própria condição humana, que não dependeria de uma vontade política. São, por isso, considerados direitos naturais”. As características destes direitos fundamentais são, ainda segundo a apostila, Inalienabilidade, Irrenunciabilidade, Imprescritibilidade, Historicidade, Inviolabilidade, Efetividade, Universalidade, e Relatividade. Quando a este último, diz o texto: “Os direitos fundamentais não são absolutos: eles podem ser relativizados, principalmente quando entram em choque. Até mesmo o direito à vida, que pode ser considerado o mais fundamental dos direitos, pode ser relativizado. [...] A relativização dos direitos fundamentais pode advir da capacidade de conformação que é dada ao legislador. Assim, mesmo nos casos em que não existe uma reserva legal, ou seja, mesmo quando a constituição não faz referência à lei é possível que o legislador venha a delimitar a forma de utilização dos direitos fundamentais. [...] No caso de choque de direitos fundamentais, teremos de observar certos parâmetros. Em primeiro lugar, deve ser observado o princípio da legalidade. Segundo esse princípio, a atuação do intérprete deve ser pautada nos critérios de necessidade e adequação. Além disso, a hipótese de choque de direitos fundamentais também inspira a utilização do princípio da harmonização ou da concordância prática, que requer que o aplicador adote uma interpretação que evite o sacrifício total de um dos direitos em conflito”. (Conhecimentos de Direito Público, 2013, p. 11,12).

falta delas ou por excesso delas.

Pois bem. Se ao Poder Judiciário compete, finalmente, em face da proliferação das leis que visam a assegurar direitos fundamentais dizer, caso a caso, qual direito fundamental deverá prevalecer em face de outro, qual, ou quais critérios este poder republicano usará para decidir? Mais especificamente, trazendo para a esfera de nosso objeto de pesquisa. Quando há superveniência de direitos, sem que esteja claramente definida uma relação hierárquica entre eles, qual deve prevalecer.

Exemplificando.

O Direito à Educação dos filhos, quando contextualizado sob a forma de creche ou escola de tempo integral e o Direito à Convivência Familiar e Comunitária dos mesmos filhos. São, aparentemente, direitos concorrentes, um que privilegia a tutela do Poder Público sobre a criança e outro que privilegia as prerrogativas da família dela. Qual dos direitos deve ser prioritariamente assegurado? .

O jurídico e o real

Todos os direitos, especialmente os direitos humanos, são reconhecidos como direitos, e assim classificados idealisticamente, com fundamento em uma *categorização da realidade*, e não propriamente a realidade em si. O reconhecimento de um fato qualquer como um Direito, ou a sua classificação como um Direito público *ou* direito privado, direito de família *ou* direito da criança e do adolescente, direito penal *ou* direito civil, dentre outros casos, são *atos jurídicos*, e *apenas jurídicos*, em razão de um processo que culmina neste reconhecimento e em alguma forma de classificação que implica em inclusão e separação taxonômica.

No plano da realidade da vida não existem as divisões jurídicas, mas apenas as divisões reais entre indivíduos e organizações compostas por indivíduos. Quero dizer: no mundo das coisas reais um fenômeno social ou humano qualquer só passa a ser um fato jurídico, e assim considerado como enquadrável na esfera do direito público ou privado, penal ou civil, de direito de família ou da esfera do direito da criança e do adolescente, dentre todos os outros, *porque* a lei, a doutrina jurídica e, muito especialmente, a jurisprudência dos tribunais assim o define.

E isso apenas acontece quando fatos sociais se dão no mundo da realidade. Darei exemplos.

Há não muito tempo atrás pacificou-se na jurisprudência, depois nas leis, e finalmente na Constituição Federal, que a mulher casada não poderia ser vista como submetida ao marido e dele dependente no que respeita aos atos da vida civil. As mulheres iguais aos homens em direitos e obrigações, e não a mulher submetida ao homem como sua cabeça – um princípio previsto no Código Civil até vinte anos atrás – é um fato jurídico recente, consolidado e pacificado apenas quando a Constituição Federal de 1988 entrou em vigor. Antes dela, muitas decisões já haviam sido tomadas nos tribunais reconhecendo esta condição de igualdade da mulher em relação ao homem, não só na esfera do direito de família, mas também em outros campos do Direito.

Todas estas decisões, invariavelmente, pela própria natureza das coisas, surgiram em razão de fatos sociais reais, e não em razão de alguma idealização jurídica. Posteriormente, de modo atrasado, os fatos reais foram convertidos em fatos jurídicos, classificados juridicamente conforme o entendimento da doutrina e da lei.

Foram diversas as realidades: mulheres que começaram a querer ou a necessitar viver de modo independente dos seus maridos em razão da pura vontade, ou da subjugação e violência moral ou física a que eram submetidas; relações de convivência duradoura entre um homem e uma mulher que não haviam sido oficializadas pelo casamento civil ou religioso; homens que queriam que a mulher auferisse uma autonomia jurídica para que ela pudesse vir a ser responsabilizada pelos seus atos independentemente dele; o *divórcio à brasileira*, (como ficou conhecida a relação entre marido e mulher que, de fato, estavam separados, mas continuavam a residir dentro da mesma residência, não estando com sua situação jurídica regularizada), que evoluiu para a vontade e a necessidade de se ter o divórcio jurídico para regularizar questões relativas ao patrimônio, filhos, renda e novas uniões, além de outras.

No princípio, um ou dois casos, mas representativos de uma dinâmica social já instituída no plano social, , foram os responsáveis pela mudança. É emblemática, nos cursos de Direito, a ilustração da primeira demanda de um tribunal brasileiro que originou a primeira decisão favorável ao divórcio. Não havendo lei brasileira permissiva do divórcio, o advogado de uma das partes alegou que o tribunal deveria se valer, no vazio da lei, da analogia, um dos modos de integração da lei. Assim, dizia o causídico, a legislação comercial que regulava o desfazimento das relações societárias deveria ser aplicada, de modo a autorizar o divórcio, inclusive regular a divisão do patrimônio amealhado pelo casal.

Na medida em que as demandas reais dos indivíduos e das famílias foram se dando e chegando aos tribunais, construiu-se uma jurisprudência aplicável ao direito de família até que a primeira lei do divórcio no Brasil, em 1977, reconheceu definitivamente o direito e circunscreveu todas as relações decorrentes da disputa à esfera do direito de família. Hoje, ninguém mais, em sã consciência jurídica, seria capaz de questionar que o divórcio é um Instituto Jurídico do Direito de Família, e que mesmo as disputas entre os divorciandos decorrentes de relações que, a princípio, se dão estritamente na esfera das relações empresariais – como no caso da disputa pela propriedade de uma empresa qualquer – deverão ser trazidas para análise do juízo e do direito de família, porque todo o sistema jurisdicional, a Constituição Federal, as leis e os atos administrativos de todas as espécies e órgãos públicos em geral já incorporaram e introjetaram este conceito.

A estatização da Família

Pois bem. É fácil perceber que quando isto aconteceu – ou seja, reconheceu-se o direito ao divórcio e o circunscreveu à esfera do direito de família – ocorreram dois fenômenos jurídicos: o fenômeno de estatização total das relações familiares e o fenômeno da inclusão do divórcio na esfera da taxonomia jurídica. Assim, em relação a este último, no velho Código Civil nada se dizia sobre divórcio, porque ele não existia para o mundo jurídico positivado, mas no novo código em vigor há capítulo expresso sobre este assunto.

A estatização total das relações familiares decorreu de um simples fato: quando os casais não conseguiram resolver suas disputas e conciliar seus interesses de modo privado, chamaram o Estado para arbitrar, ou seja, entregaram ao Estado parte da sua autonomia. Antes disso, os casais e as famílias poderiam ter resolvido quase todas as razões de litígio por meio de ações particulares que implicariam na regulação de espaços e tempos, divisão de patrimônio e rendas e obrigações e direitos de um para com o outro e de cada um para com os filhos. A única questão que não se resolveria sem a presença do Estado seria a questão da mudança do nome da mulher, voltando a usar o nome de solteira, mas, ainda quanto a isso, o problema poderia se resolver se o casal separado conseguisse manter um nível de relacionamento no qual o fato do divórcio fosse assumido sem qualquer animosidade e em total espírito de cooperação entre os

cônjuges separados de fato.

A razão original pela qual o divórcio tornou-se matéria de Estado foi a incapacidade ou falta de vontade dos casais e das famílias a eles associadas, de lidar privadamente com seus problemas individuais. Poderiam, até mesmo, ter eleito um árbitro cujas decisões fossem tidas como legítimas para eles, mas não o fizeram, por razões diversas. Ao fazer isso, o Estado arrogou-se, em seu papel de monopólio do uso da força e de pacificação social, de substituir suas vontades, impondo sobre eles a sua vontade.

As mudanças recentes na legislação brasileira sobre o divórcio – que, como sempre, segue o modelo europeu e/ou estadunidense – apenas reforçam este argumento. Atualmente, os casais podem comparecer perante a autoridade cartorária para requererem o divórcio, mas apenas caso não haja litígio entre eles ou filhos com menos de 18 anos de idade envolvidos, aos quais a lei civil atribui a qualidade de civilmente incapazes, relativa ou absolutamente incapazes.

A lei, portanto, pressupõe que, para que seja dispensável a presença do Estado-Juiz na discussão do divórcio é necessário que as partes tenham a aptidão para resolver as questões inerentes ao divórcio amigavelmente, ou seja, por meio de uma relação dialogal de bom nível. Evidencia-se assim a vontade de total desestatização no assunto do divórcio, mas apenas depois do Estado ter trazido para si, de modo concreto, total controle sobre os casais.

Quando há presença de filhos na união conjugal o mesmo princípio se aplica. Se o casal entra em acordo sobre os assuntos de guarda, visitas e alimentos, o Estado tende a concordar. Entretanto, caso haja litígio, o Estado chama para si a responsabilidade e impõe sua vontade. Faz isso afirmando que está agindo com base no interesse superior da criança, assunto que só se impõe, repita-se, quando os pais não conseguem ajustar, garantir e praticar o bem-estar da criança em razão de seus próprios conflitos pessoais e interpessoais.

Quando isso acontece, o juiz modifica o escopo da legislação aplicável. Como os pais não conseguem pensar ou concordar em favor do melhor interesse do filho, o juiz precisa pensar no lugar deles. Ora, o Código Civil e a legislação civil em geral não foram concebidos segundo esta perspectiva, pois ela pressupõe que os pais – a quem compete deveres diversos para com os filhos que estão sob seu poder familiar – estão vivendo juntos em uma relação de convivência pacífica e dialogal, com vistas ao bem estar da família toda, especialmente das crianças, que necessitam de cuidados especiais

em razão de se tratarem, evidentemente, de pessoas em desenvolvimento.

Sendo assim, o juiz se volta para a legislação que foi concebida de modo protetivo à criança e ao adolescente que está sofrendo em razão das mais diversas ações ou omissões, não apenas da família, mas do universo inteiro, comunidade, sociedade e Estado.

Pois bem. Neste contexto, ficam claros os seguintes elementos que, em um evoluir histórico, passaram a orientar as ações de Estado relativas ao divórcio, aos casais, seus filhos, seu patrimônio, e quaisquer outros, até o momento atual:

- O divórcio somente passou a existir juridicamente quando os casais, ou as famílias, trouxeram a ele as suas demandas particulares;
- Estas demandas particulares somente começaram a ser trazidas ao Estado quando os casais, e suas famílias, não conseguiram mais ou não quiseram por motivos diversos, continuar a resolvê-las na esfera privada;
- O lugar onde o divórcio passou a ser tratado foi o fórum;
- O modo de operação para resolver o litígio foi o processo judicial – entendido este como o processo no qual há a participação no mínimo mediadora do representante do Estado, o Juiz;
- A esfera de normativas que orienta o juiz e as partes para a tomada de decisão relativa aos direitos e deveres que deverão ser partilhados é o direito de família;
- O Direito da criança e do adolescente apenas será aplicado quando os pais das crianças não conseguirem, em razão de suas próprias incongruências e conflitos, garantir e praticar o bem-estar de seus filhos.

Direito à Convivência Familiar e Comunitária

Quando o sistema de promoção, defesa e garantia de direitos da criança e do adolescente é acionado para atuar em razão de falta, omissão ou negligência em relação aos seus direitos fundamentais, ele o faz de forma fragmentada, seguindo a lógica de organização das políticas públicas. Na falta, ausência, situação de vulnerabilidade da família, ou mesmo em casos de ação, omissão ou negligência, cada vez mais o Estado e seus prepostos são chamados a intervir e o faz por meio de seus órgãos, serviços e políticas setoriais da Segurança Pública, Justiça, Saúde, Educação, Assistência Social,

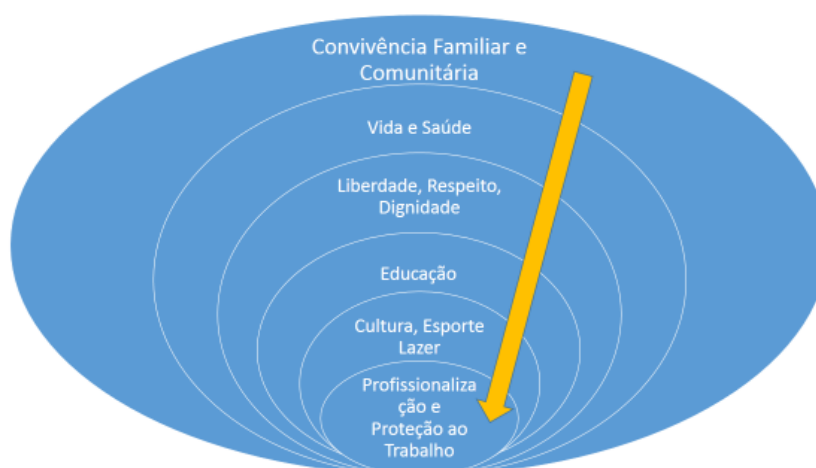
etc, organizados nas esferas administrativas municipais, estaduais e federal.

Apenas e tão somente no plano idealístico, do planejamento estratégico é que se imagina que tais estruturas, sistemas e políticas, autônomas, funcionam de modo articulado e integrado nas três esferas administrativas.

A lógica de organização do sistema é a fragmentação epistemológica (as especialidades e o conhecimento específico de cada área), que leva à fragmentação das políticas e, conseqüentemente, à fragmentação dos programas, projetos e ações de atendimento à criança e ao adolescente.

Em razão de todo o exposto, e considerando toda a legislação que concebe que a criança deve se desenvolver no âmbito da família, dentre os direitos fundamentais assegurados à criança e ao adolescente no ECA um deles constitui-se como um princípio informador de todos os demais⁴⁴⁴. Trata-se do direito à Convivência Familiar e Comunitária. É a família, ou a comunidade na qual ela estará realmente inserida, que tem a prerrogativa primária de viabilizar a efetivação de todos os direitos fundamentais dos seus filhos.

Vida, Saúde, Liberdade, Respeito, Dignidade, Educação, Cultura, Esporte, Lazer, Profissionalização e Proteção ao Trabalho, são todos direitos que espera-se que a criança receba por ação protagonista da família, dos seus progenitores, e só excepcionalmente e em caráter suplementar ou complementar por parte de outro agente, o Poder Público, por exemplo. Segue a ideia em uma forma gráfica:



⁴⁴⁴ Entendo por princípio informador, conforme lição de Fiuza, (2013, p.3), as normas gerais e fundantes que fornecem os pilares de determinado ramo do pensamento científico. Informam, portanto o cientista. São gerais porque se aplicam a uma série de hipóteses, e são fundantes, porque deles se pode extrair uma série de regras, que deles decorre por lógica. (Disponível em <http://www.fmd.pucminas.br/Virtuajus/ano2_2/Para%20uma%20releitura%20da%20principiologia%20contratual.pdf>.)

Compreenda que não estou dizendo que o Estado, a Sociedade e a Comunidade não tenham, cada um a seu próprio modo, papéis e responsabilidades para com a criança e o adolescente. Estou dizendo que este papel está no âmbito das competências do poder familiar e é exercido por intermédio da família, enquanto os filhos não atingem a idade adulta. E toda família que pode assumir estas atribuições e os seus respectivos custos, convenhamos, o faz e se orgulha de não precisar recorrer aos serviços públicos para isso. Concebidos como direitos da criança e do adolescente e dever da família, da sociedade e do Estado, é isso que se quer, e é isso que se exige na legislação, seja ela civil, penal, especial, ou de qualquer classe.

Pois bem. Como a ilustração gráfica já deixa ver, nessa família que assume efetivamente sua obrigação com a criança ou adolescente, tudo se dá de modo diferente da forma que se dá no Estado ou na sociedade em geral. Educação, para a criança e sua família, não se dá exclusivamente na Escola, mas em qualquer lugar, inclusive, e especialmente, no contexto da convivência familiar.

Assim, aprender a escovar dentes e alimentar-se de forma nutritiva, por exemplo, são tarefas educativas promovidas pela família e no âmbito da casa. Assegurar que a criança não sofra violação em seu direito à liberdade, ao respeito e à dignidade própria são tarefas, em princípio, que os pais da criança estarão a todo o tempo ocupados em fazer, cuidando e guardando as crianças que não têm o discernimento de fazê-las por si mesmas.

O mesmo se dá quanto à saúde da criança, que, conforme os exemplos anteriores que dei ao me referir à educação, demonstram que nem sempre estão desligadas, saúde, educação, e outros direitos. E no que se refere ao trabalho, os pais conscienciosos estarão preocupados em proporcionar uma forma do filho poder obter a sua própria subsistência, por seus próprios meios e trabalho, quando chegar a hora.

Assim, o direito à convivência familiar funciona como um direito nuclear que mantém relações radiais com todos os demais:



Os direitos fundamentais à convivência familiar e comunitária e à educação se configuram de modo distinto e separado um do outro **apenas** no plano jurídico e, assim, o Estado quando intervém na vida privada elege um ou mais *locus* onde se realizam estes direitos, e um *modus operandi* pelo qual se acredita que se realizam estes direitos, e pelo qual se pode medir esta realização. No campo da educação este espaço escolhido foi a escola.

Entretanto, no plano real da vida e dos fatos não existe uma realidade segmentada da criança. Como a própria LDB reconhece, Educação abrange *processos formativos* que se dão em diversos lugares, inclusive na escola. Contraditoriamente à realidade, as diversas razões históricas e ideológicas que explicamos fizeram com que o mundo do Direito, e tudo que gira em torno dele num Estado democrático de direito, compreendesse a Educação como uma tarefa de especialistas necessária e primordialmente monitorada ou realizada pelo Estado, e desenvolvida exclusivamente *na e pela* escola.

Digamos isso de outra forma. O Estado moderno, fundado no Direito de inspiração rigidamente legalista, nascido no mesmo meio nacionalista que gerou a educação de massa, precisou elegeu um *locus* onde a Educação seria realizada, e elegeu a Escola. E, também, precisou escolher um, ou mais *modus operandi* relativos à tarefa de educar que seria realizada na escola, de onde procedem todas as discussões referentes aos sistemas escolares, aos arranjos federativos, aos métodos de ensino-aprendizagem, às questões ideológicas atinentes ao ensino escolar e ao próprio papel da escola, dentro dos quais Educação passou a ser vista como tarefa do Estado, e não da família, ou de qualquer outra entidade.

Por causa disto, as leis e as políticas que setorizam os direitos da criança à

educação passaram a ser vistos segundo uma ótica do Estado, e exclusivamente segundo esta ótica.

Família, República, Democracia

Fica assim demonstrado que a lei instaura a fragmentação dos direitos, e isso é um fato absoluto mesmo que a referida lei capaz de restringir e ampliar direitos tenha sido aprovada com a observância formal das regras do jogo democrático, com ampla participação popular. Também fica evidenciado que é ao Poder Judiciário que, em um última instância, face à enormidade de normas pelos poderes Executivo e Legislativo, e, agora, também, o Judiciário, compete dizer qual norma deverá valer em face do conflito de normas, e que ao fazer isso, ele o faz de modo a fragmentar os direitos da criança e do adolescente, não levando em conta a realidade vivida na esfera da família, mas apenas as categorizações dentro das quais são enquadradas as leis.

Agora é pertinente aprofundar outro argumento: a desigualdade trazida pela lei, por atuação do Poder Legislativo mesmo, ou pela atuação do Poder Judiciário que, ao aplicar a lei, precisa criá-la, ou dizer qual das leis será aplicável, **requer que os indivíduos que perderam o jogo, ou seja, que tiveram suas liberdades suprimidas enquanto os outros tiveram suas liberdades ampliadas, tenham uma disposição interior de sofrer o prejuízo.** Esta disposição do espírito humano eu chamo de um “salto ético”, mas Montesquieu, bem como Rousseau, depois dele, e Maquiavel, antes dos dois, chamam de *Virtude*:

[...] Não é necessária muita probidade para que um governo monárquico ou um governo despótico se mantenham ou se sustentem. A força das leis no primeiro, o braço sempre erguido do príncipe no segundo regram e contêm tudo. Mas num Estado popular se precisa de um motor a mais, que é a VIRTUDE.

O que estou dizendo é confirmado por todo o conjunto da história e está bem conforme à Natureza das coisas. Pois fica claro que numa monarquia, onde aquele que faz executar as leis julga estar acima das leis, precisa-se de menos virtude do que num governo popular, onde aquele que faz executar as leis sente que está a elas submetido e que suportará seu peso.

É claro também que o monarca que, por mau conselho ou por negligência, cessa de fazer executar as leis pode facilmente consertar o mal; é só trocar de Conselho ou corrigir esta mesma negligência. Mas quando num governo popular as leis tiverem cessado de ser executadas, como isto só pode vir da corrupção da república, o Estado já estará perdido.

Foi um espetáculo deveras interessante, no século passado, assistir aos esforços impotentes dos ingleses para estabelecerem entre eles a democracia. Como aqueles que participaram dos negócios não tinham virtude, como sua ambição estava acirrada pelo sucesso daquele que tinha sido mais ousado, como o espírito de uma facção só era reprimido pelo espírito de outra, o governo mudava sem cessar; o povo espantado procurava a democracia e não a encontrava em lugar algum. Enfim, após muitos movimentos, choques e sacolejos, foi necessário voltar para aquele governo que tinha sido proscrito.

Quando Sila quis devolver a Roma sua uberdade, esta não pôde mais recebê-la; ela só possuía um pequeno resto de virtude e, como continuou a ter cada vez menos virtude, ao invés de despertar depois de César, Tibério, Caio, Cláudia, Nero e Domiciano, tomou-se cada vez mais escrava; todos os golpes foram desfechados contra os tiranos, nenhum contra a tirania.

Os políticos gregos, que viviam no governo popular, não reconheciam outra força que pudesse sustentá-los além da virtude. Os de hoje só nós falamos de manufaturas, de comércio, de finanças, de riquezas e até de luxo.

Quando cessa esta virtude, a ambição entra nos corações que estão prontos para recebê-la e a avareza entra em todos. Os desejos mudam de objeto; o que se amava não se ama mais; era-se livre com as leis, quer-se ser livre contra elas; cada cidadão é como um escravo fugido da casa de seu senhor; o que era máxima é chamado rigor, o que era regra chamam-no incômodo, o que era cuidado chamam-no temor. É na frugalidade que se encontra a avareza, não no desejo de possuir. Antes, o bem dos particulares formava o tesouro público, mas agora o tesouro público torna-se patrimônio de particulares. A república é um despojo e sua força não consiste em nada além do poder de alguns cidadãos e na licenciosidade de todos.

Atenas teve em seu seio as mesmas forças quando dominava com tanta glória e quando serviu com tanta vergonha. Possuía vinte mil cidadãos quando defendeu os gregos contra os persas, quando disputou o império com a Lacedemônia e quando atacou a Sicília. Possuía vinte mil deles quando Demétrio de Faleros os contou como são contados num mercado os escravos. Quando Filipe ousou dominar a Grécia, quando apareceu às portas de Atenas, ela ainda só tinha perdido tempo. Podemos ver em Demóstenes o trabalho que deu acordá-la: temia-se Filipe, não enquanto inimigo da liberdade, e sim dos prazeres. Esta cidade, que havia resistido a tantas derrotas, que fora vista renascendo após suas destruições, foi vencida em Queroneia, e para sempre. Que importância tem que Filipe tenha devolvido todos os prisioneiros? Não estava devolvendo homens. Sempre foi tão fácil vencer as forças de Atenas quanto foi difícil vencer sua virtude.

De que forma Cartago teria podido sustentar-se? Quando Aníbal, que se tornara pretor, quis impedir os magistrados de pilharem a república, não foram acusá-lo junto aos romanos? Infelizes, que queriam ser cidadãos sem cidade e receber suas riquezas da mão de seus destruidores! Logo Roma lhes pediu como reféns trezentos de seus principais cidadãos; fez com que lhe entregassem as armas e as navas e depois lhes declarou guerra.

Pelas coisas que realizou o desespero de Cartago desarmada; pode-se julgar o que ela teria podido fazer com sua virtude, quando era

senhora de suas forças [...]” (MONTESQUIEU, p. 52,53, o grifo é nosso).

Virtude moral, que se opõe à ambição pessoal e à avareza. Esse era um fundamento da República, bem como da Democracia, segundo um dos pais da Democracia, mas segundo também Rousseau, Locke e Tocqueville. Virtude da qual falava, também, Comenius, e à qual mesmo Maquiavel atribui valor, ainda que considerasse que o governante somente poderia conquistar o poder de Estado pela *virtude*, (não pelas armas ou pela fortuna), caso encontrasse o povo a quem ele pretendia governar de alguma forma necessitado de sua intervenção (MAQUIAVEL, 1515, p.34-9).

Ora, a experiência nos mostra que os homens não estão imbuídos de *virtude*, senão alguns poucos, o que não adianta para um sistema que pressupõe, e necessita, da participação de todos, ou de quase todos. Então qual seria a saída? Quem pensou a saída ao problema que ele mesmo identificou foi, novamente, Montesquieu:

[...] É no governo republicano que se precisa de todo o poder da educação. O temor dos governos despóticos nasce espontaneamente entre as ameaças e os castigos; a honra das monarquias é favorecida pelas paixões e as favorece, por sua vez, mas a virtude política é uma renúncia a si mesmo, que é sempre algo muito difícil.

Podemos definir essa virtude: o amor às leis e à pátria. Este amor, que exige que se prefira continuamente o interesse público ao seu próprio interesse, produz todas as virtudes particulares; elas consistem apenas nesta preferência.

Este amor está singularmente ligado às democracias. Só nelas, o governo é confiado a cada cidadão. Ora, o governo é como todas as coisas do mundo, para conservá-lo, é preciso amá-lo.

Nunca se ouviu dizer que os reis não amassem a monarquia e que os déspotas odiassem o despotismo. Assim, tudo depende de introduzir este amor na república e é em inspirá-lo que a educação deve estar atenta. Mas existe um meio seguro para que as crianças possam tê-lo: que também os pais o tenham.

Normalmente, temos o poder de transmitir nossos conhecimentos a nossos filhos, temos o poder ainda maior de transmitir-lhes nossas paixões. Se isto não acontece, é porque o que foi feito na casa paterna foi destruído pelas impressões de fora.

Não é a nova geração que degenera; ela só se perde quando os adultos já estão corrompidos.” (MONTESQUIEU, p.61, grifo nosso).

O texto acima é de autoria de um dos pais do pensamento democrático moderno, o francês Charles-Louis de Secondat, senhor de La Brède ou barão de Montesquieu, nascido em 18 de Janeiro de 1689 e morto em 10 de Fevereiro de 1755. Foi um político, filósofo e escritor francês. Ficou famoso pela sua *Teoria da Separação dos Poderes*,

atualmente consagrada em muitas das modernas constituições constitucionais.

Montesquieu, como ficou conhecido na história, foi um aristocrata, filho de família nobre e teve formação iluminista com padres oratorianos. Revelou-se um crítico severo e irônico da monarquia absolutista decadente, bem como do clero. Adquiriu sólidos conhecimentos humanísticos e jurídicos, mas também frequentou em Paris os círculos da boêmia literária. Em 1714 entrou para o tribunal provincial de Bordéus, que presidiu de 1716 a 1726. Fez longas viagens pela Europa e, de 1729 a 1731, esteve na Inglaterra.

Anteriormente mostramos que a concepção do barão francês convertido à República é que sem *virtude*, sem um *salto ético* de cada indivíduo para dentro de si, como chamo, não é possível que os sistemas nos quais o povo e o público constituem-se como o centro do poder funcione. Agora, o barão vai além. Virtude política não é algo que nasce por geração espontânea, ou mesmo possa vir a ser gerado em um contexto qualquer institucional. Virtude política se forma, antes de tudo, no seio da relação familiar.

A tarefa de educar crianças cujas paixões não foram direcionadas para amar a república, a democracia e as leis – leis estas mesmo que pesadas, porque representam a restrição de alguma liberdade que se quer ter, e que exigem, por isto mesmo, um espírito de renúncia – ao contrário, aprenderam a viver, a pensar e a sentir segundo paixões assimiladas e aprendidas de pais que nada renunciaram, muito menos amaram as leis, é tarefa difícil, senão impossível, assim como é difícil, ou impossível, instilar no espírito de alguém que não vê a evidência, com seus próprios olhos, a crença.

Na monarquia os homens *amam a honra*, diz Montesquieu, referindo-se ao poder do rei de distribuir títulos, terras e distinções. Nos regimes despóticos os homens não amam, mas apenas *temem* o déspota. E nas repúblicas – nas repúblicas democráticas ainda mais – é necessário *amor às leis*, porque se aquele a quem pertence tudo, este mesmo que confia o governo da cidade a si mesmo, o cidadão, não ama as leis que ele mesmo criou, direta ou indiretamente, para governar a cidade que ele mesmo governa, então não há esperança alguma.

A conclusão do pai da democracia merece ser repetida: “Não é a nova geração que degenera; ela só se perde quando os adultos já estão corrompidos.”

Essa premissa fundamental nos leva à razão dominante da *família*: **proteção**. Isso porque, ela reconhece um fato da natureza inequívoco: o que os pais de uma criança são, ou deixam de ser, orientará o futuro da criança no mundo, pois determinará

o limite de liberdade que ela saberá exercer para que a sua vida seja viável, proveitosa e boa. Se a criança não aprender a amar a república e as leis que dela emanam, não aprenderá a *amar* aquilo que lhe pertence, , mesmo que também pertença a outros muitos segundo o sistema republicano. E se não aprender a amar aquilo que lhe pertence, não saberá *cuidar* daquilo que lhe pertence.

Se não souber cuidar daquilo que lhe pertence a coisa se perderá e, com ele, se perderá também a liberdade individual, o pressuposto fundamental do sistema republicano e democrático. E com a liberdade se perderá também a igualdade, porque evidentemente igualdade pressupõe liberdade, assim como liberdade pressupõe igualdade.

Não pode ser livre quem não pode ser igual. Mas também não pode ser igual quem não pode ser livre. Grande parte da Psicologia atual, inclusive da Pedagogia, trabalha, intensamente, consciente ou inconscientemente, com a noção de impor limites à criança, não como privação de sua liberdade, mas como forma de proteção à sua liberdade.

A família, em seu estado natural, está orientada por um cálculo, consciente ou inconsciente, cujo pressuposto fundamental é a proteção mútua, uns dos outros. Este é o motivo pelo qual um homem e uma mulher resolvem construir uma família e ter filhos. O apoio e o auxílio, a subsistência e o afeto, quando deixam de existir é justificação para o divórcio, porque estes são os fundamentos sobre os quais se constrói o casamento. Ainda mais evidente isto na relação com os filhos.

O direito civil sempre entendeu assim, e mesmo a considerar os novos e criativos arranjos de família que se quer reconhecer, a doutrina jurídica e o Judiciário procuram aplicar as mesmas matrizes para reconhecer a existência de uma sociedade familiar, como, por exemplo, o afeto, ou o “*afecto societatis*”. (GONÇALVES, 2010, p. 24).

A concepção democrática contratualista, segundo a qual a sociedade e a nação deveriam vir em primeiro lugar, porque somente constituído em sociedade nacional poderia o indivíduo exercer suas aptidões naturais para a liberdade e igualdade, é aplicável no plano teórico, mas não no plano real, a menos que se leve em conta a família. As normas que foram sendo asseguradas e que dizem respeito à participação da família no contexto escolar parecem querer reconhecer isso, mas, de modo real, não funcionam: a família não participa do sistema escolar que, soberano em suas verdades e modo de ser, apenas vê a família como instituição obrigada a fazer o que os técnicos já

compreenderam que deve ser feito.

Além disso, todo o sistema jurídico e administrativo sobre o qual se assenta a sociedade atual, com ênfase liberal, marxista, anarquista, capitalista ou qualquer outra, não reconhece o potencial educativo e pedagógico da convivência familiar e comunitária como um valor que deva ser assegurado, de modo real, aos pais e filhos. Pelo menos não quando comparado a outros valores como o trabalho, o dinheiro, o consumo, o lazer, o prazer e o direito humano à individualidade de cada um. A criança ficou renegada ao detalhe, mesmo que os seus direitos tenham se agigantado nos últimos tempos.

Se os pais são fundamentais para a consolidação das repúblicas, (sistema no qual a coisa do Estado é pública, ou seja, os bens públicos pertencem ao povo), e, por consequência, são também fundamentais nas democracias (sistema no qual a coisa pública, a coisa do povo é administrada pelo próprio povo, de modo direto ou indireto), porque as paixões dos pais definem, pelo menos *a priori*, as paixões e os amores dos filhos, bem como suas capacidades de amar o que precisa ser amado, renunciando todas as coisas que precisam ser rejeitadas porque lutam contra a vida e o bem-estar da república, **como é possível gerar nos pais da criança o amor republicano?** Isso é possível?

Assim como as ciências humanas e sociais identificam a estrutura familiar como o principal fator para o desvio social, a delinquência, os vícios e o crime, a estrutura familiar também é apontada pelas mesmas ciências como a principal solução para correção dos mesmos desvios e a sociedade ocidental e cristã ainda não aprendeu a empreender soluções fora do desenho tradicional de família.

Difícilmente a resposta se encontrará no indivíduo apenas livre, entregue a si mesmo, por um ato de superação pessoal e mesmo que resolvamos prender as crianças e todos na escola, a privação de liberdade dificilmente produzirá o estímulo necessário para se fazer o *salto ético* necessário.

De algum modo, ou de vários modos, as únicas alternativas teóricas de saída estão na comunidade, na sociedade, e no Estado, mas todas elas ainda serão pouco eficazes e, até mesmo, a partir de um certo momento, totalmente ineficazes, se não for levado a cabo o princípio da proteção integral da criança e do adolescente com a implementação de todos os meios e recursos disponíveis e necessários para o seu pleno desenvolvimento, no sentido de prepará-la para o exercício dos direitos de cidadania e nelas instilar os valores de uma sociedade democrática tal qual queria T. H. Marshall.

Não a sociedade supostamente democrática que se tem querido fazer, mas aquela que foi pensada por aqueles que, ainda hoje, todos referenciam, e reverenciam.

Considerações Parciais

No princípio da civilização que serviu, e ainda serve, em certa medida, como referência para os ocidentais - os gregos e os romanos - a família e a Religião eram o centro da vida e de tudo, e interpenetravam-se mutuamente. Nada existia fora dela e a casa era o lugar onde todas as coisas, girando em torno e em função da Religião, se realizavam. A cultura, então, mais *primitiva*, estava plenamente assentada não sobre a força, sobre o direito e sobre as leis, mas sobre um *espírito superior*, o espírito das crenças. Todas as regras que conformam o Direito, então existiam em função da perpetuação da crença e da família: a transmissão da propriedade, o casamento, os estados de paternidade e filiação, o modo de governo da família, os rituais religiosos que davam o sentido do sagrado, tudo.

Irmão, neste contexto, era apenas quem integrava a família, e ninguém mais.

Posteriormente, as mudanças do sentido do sagrado foram determinando a mudança das instituições humanas, inclusive da família e do Direito. Do indivíduo organicamente existente, como um corpo, na e pela família, cria-se o indivíduo *individual*, atribuindo-se a ele vida própria, uma liberdade completa, uma independência inteiramente pessoal, favorecendo assim seu isolamento em relação à família e maior presença na vida coletiva da cidade. Esta mudança no espírito humano pouco a pouco favoreceu o nascimento e o desenvolvimento de associações maiores do que a família, que resultaram da agregação que se foi fazendo no escopo da nova Religião, cujos deuses não eram mais os *manes*, os exclusivos da família, mas os das cidades.

Assim as Gens, as Fratrias, as Tribos originam as cidades, estas últimas os locais onde a casa e a família não eram mais os mesmos e nem o centro, mas sim o templo e o altar, local onde passaram-se a reunir multidões de adoradores. Toda cidade passava a ser um santuário, e toda cidade podia ser chamada santa, nesta nova forma de comunhão entre os homens, essa nova forma de comunidade na qual existiam indivíduos independentes, e não propriamente a família. Assim, a sociedade humana e, supostamente, também a inteligência, cresceram. Com elas a cultura, inclusive a cultura política e a jurídica, que necessitava de elaboração maior para conciliar os interesses da

cidade e do cidadão, pelo que se necessitava nova forma de autoridade que não o *pater-familiae*.

Neste ponto, no qual a religião ganhara uma dimensão ampla com uma configuração crescentemente individualista, desenvolve-se a política e o sentido de Cidades-Estado, inclusive os princípios republicanos antigos, e o sentido da Filosofia, da Educação e da Ciência. No auge dessa civilização está Roma, que, posteriormente, coopta para si a força poderosa do Cristianismo, que se espalhava pelo mundo inteiro sob seu domínio e dita o seu Direito, sua Religião e a sua Paz, amparada pelos seus exércitos.

Posteriormente, séculos desta história de domínio do Imperador, e do Papa, levaram a um desejo de retorno às condições anteriores da história, nas quais o sentido de comunidade, igualdade e fraternidade estavam fundados em um sentido de religião individual, fundada no desejo renovado de liberdade. Apesar do desejo, da utopia, subsiste o germe da guerra, e a ânsia de domínio que reduz homens, mulheres e crianças a seres desprovidos de vontade, que **devem** ser reproduzidos e educados com vistas à construção da sociedade ideal e de outras utopias.

Chegamos ao Iluminismo, ao Renascimento e às novas ciências, já na era moderna, período no qual a Religião é desprestigiada completamente, culpada de todo o obscurecimento trazido às cidades e às sociedades. Nesta época, já no século XVII, Comenius propõe a educação universal escolar, por meio da qual todas as crianças poderiam, por meio de sua *Pansofia* que contemplava a tríplice educação, tornarem-se *instruídos nas letras, reformados nos costumes e educados na piedade, durante os anos da puberdade, em tudo aquilo que se relaciona com esta vida e a futura.*

A utopia de Comenius, que a pensou em um contexto de perseguição, guerras, mortes e genocídios em nome de Deus e do indivíduo, ansiando por um sentido de Comunidade Universal, é cooptada pelos que se seguiram, entretanto modificada substancialmente, eivados que estavam seus autores pelos ares nacionalistas e iluministas de seu tempo, e pelos ideais revolucionários assecuratórios de direitos ligados às revoluções do século XVIII, nos quais só haveria o indivíduo e o Estado.

Assim, Rousseau, para citar apenas um, cria dois deuses e duas religiões: do indivíduo, intimista; e da nação, o verdadeiro altar santo que representava o verdadeiro deus, a Pátria, onde o homem, todos livres e iguais, desprestigiando-se as diferenças e renovando-se a utopia de querer que todos os indivíduos sejam livres e iguais num contexto de não opressão, deveria se derramar, corpo, mente e coração, em libação. Os

outros elementos da doutrina de Comenius foram mantidos, costumes (moralidade), e letras (ciência), mas foi reformada e adaptada a este novo desenho de sociedade, na medida em que o ideário cristão foi transmutado para o ideário republicano, que hoje compõe o substrato e da educação universal. A família ainda permanece como uma instituição vital para o alcance das finalidades nacionais, mas mesmo ela é subserviente, na medida em que deve existir e inspirar-se na mãe-pátria.

É no bojo desta realidade toda, ao longo de dois ou três séculos, aliada ao grande desenvolvimento científico e às invenções tecnológicas extraordinárias do período, que vai se forjando a noção moderna de direitos humanos, e se consolida a fé na educação, e o direito à educação escolar como um dever, que se funda no argumento do progresso, do interesse individual, do interesse social, ou nacional, inclusive da produção industrial, e da necessidade da ciência. No Brasil, como sempre, segue-se o que acontecia na Europa e nos Estados Unidos, e a mesma fé é pregada e consolidada também aqui.

Essa perspectiva histórica permite responder as indagações elencadas na Introdução:

1. Porque se passou a aceitar que toda Educação seja sinônimo de Ensino, e que todo ensino se deve dar na escola?
2. Qual o processo pelo qual se introjetou entre quase todos que a Escolarização é o meio mais elevado e eficaz para a aquisição de valor social em uma sociedade democrática?

Porque se valoriza que toda criança/adolescente tenha direito à Educação (esta entendida como Escola), a tal ponto que quase todos os discursos pelo desenvolvimento da nação e do indivíduo necessariamente invocam a Educação Escolar?

Finalmente, como corolário de todos os pontos antecedentes, pudemos entender porque a escola passou a ser tida como obrigatória, para as crianças e para seus pais, e não apenas para o Estado, a ponto de caracterizar um crime caso elas não sejam matriculadas e a frequentem regularmente.

PARTE III – A SOCIEDADE FECHADA ESTÁ VIVA!

Aspectos introdutórios

Enquanto Marshall falava em Cambridge, e Parsons nos Estados Unidos da América, na década de trinta do século passado, nascia uma nova representação da sociedade dos homens que forneceu a fundamentação teórica para a tentativa de imprimir uma espécie de sociedade na história que contribuiria para a transformação que ainda se produziria.

Segundo Bobbio, a diferenciação se constituía em uma “nova insídia” dos filósofos alemães do início do século XX: a **comunidade** (*Gemeinschaft*) representa o agrupamento de indivíduos que se encontram unidos em razão de um vínculo de sangue, raça ou nação, independentemente do objetivo perseguido; e a **sociedade** (*Gesellschaft*), seria constituída de indivíduos que se unem com a finalidade de perseguir um interesse comum (BOBBIO, 2001). A distinção entre comunidade e sociedade

[...] enquanto mantida dentro de seus limites, teve um valor classificatório que não pode ser desconsiderado. Mas, quando, nos últimos anos, a ciência de Estado apoderou-se dela, contagiando-a com seu veneno, transformou uma distinção de conceitos em uma oposição de valores. A comunidade, entendida como união natural e espontânea de membros do mesmo grupo racial, onde o “eu” desaparece no “nós”, cheia de um significado místico ou mágico, representa o valor, o ideal a ser perseguido; a sociedade, desdenhosamente considerada como união meramente mecânica ou atomística, de indivíduos egoístas e antissociais, gravada de toda a polêmica anti-iluminista e antirracionalista que vinha agitando-se no misticismo pagão da regressada barbárie, representa o desvalor, a realidade a ser eliminada. A proclamada superioridade da comunidade diante da sociedade era a tradução, em termos sociológicos, da luta contra a razão, empreendida em nome do novo irracionalismo, da mortificação da inteligência criadora em nome da fantasia fabuladora do homem primitivo, e, por mais que fosse apresentada como o limite de uma revolução social e humana da qual o povo alemão tivesse tocado os mais altos fastígios, conduzia, afinal, à reavaliação da tribo em oposição ao Estado moderno, da concepção holística da sociedade em oposição à concepção individualista.

[...]

Em nosso caso, a insídia consistia em destacar arbitrariamente o conceito de comunidade da ordem de classificação em que era válido, para transferi-lo para a ordem de valores, na qual ganhava uma carga positiva apenas porque estava vinculado a uma já pressuposta escolha valorativa. Essa escolha inicial acabava na peremptória e necessária afirmação de que o grupo era a realidade suprema à qual o indivíduo devia sujeitar-se da mesma maneira que um instrumento em relação à

finalidade, da parte em relação ao todo, ou, segundo a velha concepção organicista, do membro em relação ao organismo vivente. Desse ponto de vista, que era o ponto de vista do universalismo em oposição ao individualismo, não há dúvida de que a comunidade, como união solidária de membros ligados por vínculos não ocasionais nem convencionais, mas naturais e duradouros, representasse uma forma de união superior à sociedade, onde o vínculo associativo não compromete o indivíduo a não ser parcialmente, ou seja, naquela parte onde a sua atividade é necessária para alcançar o bem comum. Mas afora a abstração dos doutrinários, surgia de imediato um problema fundamental que com seu próprio modo de impor, mostrava as limitações da solução aceita. A comunidade pertencia a uma ordem superior de valores, tudo bem, mas falando em termos concretos, qual comunidade? A família, a nação, a raça, a humanidade? Já que o indivíduo na comunidade vive em função dela e é por ela absorvido, seria importante saber ou decidir qual comunidade deve prevalecer sobre as outras: não seria a mesma coisa se a ideia-comunidade se encarnasse na realidade da comunidade familiar, ou da comunidade religiosa ou, como foi sustentado, da comunidade racial. Além disso, o problema mudava completamente de figura conforme a comunidade, em nome da qual se pedia o sacrifício do indivíduo, a sua dedicação, a sua fé, o seu aniquilamento, ou qualquer outro termo da linguagem mística que quiséssemos usar para denominar a participação do indivíduo no todo, fosse uma comunidade parcial, como a família ou a raça, ou a comunidade universal, a humanidade como comunidade, como o termo final da comunhão entre os homens.” (p. 92-3).

A ideia da comunidade racial – a que fortaleceu as pretensões de poder de Adolf Hitler, claramente evidenciado em seu livro *Mein Kampf*, no qual afirma a pureza e superioridade da raça ariana sobre todas as demais, e os judeus como a causa de todos os males da sociedade alemã, e do mundo – acabou por materializar-se na Alemanha Nazista. Constituíam-se em uma forma de sociedade fechada “ao estilo bergsoniano de sociedade cujos membros são ligados por vínculos recíprocos, indiferentes ao resto dos homens, sempre pronta a atacar ou a defender-se, forçados a um comportamento de luta (Les deux sources de la morale et de la religion).⁴⁴⁵

Este tipo de sociedade se opunha, ainda segundo Bergson, à espécie de sociedade aberta,

[...] baseada em uma espécie de moral humana não mais social, cuja força não está no mecanismo de obrigação, mas na aspiração, no impulso; inspirada por uma religião dinâmica, não mais estática, em que a intuição mística se sobrepõe à função fabuladora da imaginação. A sociedade aberta caracteriza-se por abraçar toda a comunidade e não apenas a família, a raça ou a nação; nela o homem caminha a passos largos na história, sendo chamado de herói, gênio, criador religioso e moral [...].⁴⁴⁶

⁴⁴⁵ Ibidem, p. 287.

⁴⁴⁶ Ibidem, p.95.

Não por acaso, foi no final do projeto hitlerista, no ano de 1945, após o insucesso de suas pretensões, e em função do qual o povo alemão fora guiado rumo a uma proposta de pretensa dominação racial, que Karl Popper, inglês, escreve o livro *The open society and its enemies*, editado em Londres. A obra do filósofo - que se dedicou a estudar o fenômeno dos Estados totalitários de seu tempo e via no historicismo platônico a gênese desses regimes (CALDEIRA, 2008) - retoma Bergson e aprofunda a discussão que cunhara as ideias de sociedade aberta e sociedade fechada.

No livro, compreende a sociedade aberta como “aquela onde cada indivíduo assume uma responsabilidade pessoal e onde a mola da vida social é a iniciativa moral e singular”. Em oposição, a sociedade fechada “fundamenta-se na rigidez dos costumes apoiados numa autoridade de ordem religiosa”. Segundo a teoria, a sociedade aberta é racional e crítica, e a fechada é irracional e mágica, “estaticamente absorvida na repetição de fórmulas consumidas”.⁴⁴⁷

Quando o eminente cientista político italiano escreveu seu comentário, assim como Popper, tinha em mente os Estados totalitários que ele vira nascer e morrer na sua própria história. Impregnado do horror que resultou das sociedades fechadas – e consciente da fragilidade humana que se deixa guiar com relativa facilidade pelas promessas de líderes carismáticos que sabem dizer as palavras certas, do modo certo e em circunstâncias certas, para o bem ou para o mal – insiste em alertar que

[...] a sociedade fechada não está morta só porque caíram três ou quatro Estados totalitários. Ela é uma tentação perene do homem primitivo que dorme dentro de cada um de nós, que desperta e se solta nos momentos de perturbação social; é a tentação de ignorar que os outros não são somente os meus filhos, os da minha terra e da minha raça, mas todos os homens indistintamente; de fazer calar o apelo de nossa consciência moral, que é tal enquanto consciência de uma lei universal que une todos os homens acima das diferenças sociais; **de fazer triunfar a obscuridade do instinto sobre a evidência da razão, a paixão perturbadora sobre a inteligência moderadora, as mais desacreditadas superstições sobre o saber científico, o furor cego do fanatismo sobre a obediência aos princípios de uma educação civilizada.**[...]»⁴⁴⁸.

Interpretemos como se comportam as sociedades fechadas, para Bobbio, Popper, e Bergson:

- A moral que fornece os argumentos para a vida humana em sociedade é

⁴⁴⁷ Ibidem, p.95.

⁴⁴⁸ Ibidem, p.98, grifo nosso.

social, e não individual;

- A força desta espécie de moral *está no mecanismo de obrigação*, mas não na *aspiração*, no *impulso*, o que seria próprio *do mecanismo* que orienta a ação nas sociedades abertas;
- Caracteriza-se por uma espécie de *religião estática*, ou seja, incapaz de produzir movimento de vida, movimento social. Nesta espécie de religião, o valor é a *função fabuladora da imaginação*, opondo-se assim ao valor da intuição *mística*⁴⁴⁹, segundo os autores, a encontrada nas sociedades abertas. Nestas, portanto, se *intui* ideias e não se fabrica *fábulas*, histórias inventadas, que é o que aconteceria nas sociedades fechadas;
- *Abraça-se* apenas a família, a raça ou a nação. Seus membros são ligados por vínculos sobre bases de reciprocidade apenas entre si mesmas;
- Seus membros são indiferentes ao resto dos homens e, em relação a estes, estão sempre prontos a atacar ou a defenderem-se, sentindo-se *forçados a um comportamento de luta*;
- É irracional e mágica. Acredita em mitos, em fantasias;
- A responsabilidade individual se perde na responsabilidade do grupo. O indivíduo não se sente responsável por suas ações e omissões, porque sua identidade está no grupo e não nele mesmo. Assim, ele se move quando o grupo se move, e para quando o grupo para. Sua capacidade de pensar e agir por si mesmo é nulificada. A mola propulsora da vida entre os outros homens é a iniciativa do grupo, e não a do indivíduo, incapaz de se posicionar de modo moral e singular;
- Os costumes são rígidos, ou seja, não admitem ou se relacionam com pessoas ou grupos cujos costumes são diferentes;

⁴⁴⁹Segundo PADOVANI e CATAGNOLA (1970), Bergson foi o expoente da linha de filosofia intuicionista, assim chamada porque afirma constituir o verdadeiro conhecimento não nos conceitos abstratos, do intelecto racionalmente, mas na apreensão imediata, na intuição, como é evidenciado pela experiência interior. Para ele, há dois caminhos para conhecer o objeto, duas formas de conhecimento, diversas e de valores desiguais: mediante o conceito e mediante a intuição. A forma do *conceito* é o caminho dos juízos, silogismos, análise e síntese, dedução e indução; a segunda forma é o da *intuição imediata* que nos proporciona o conhecimento intrínseco, concreto, absoluto. Bergson conceitua a intuição como a faculdade suprema do impulso vital (élan vital), e faculdade cognoscitiva do filósofo. Segundo o filósofo, "hoje, só raramente e com grande esforço, podemos chegar à intuição; no entanto a humanidade chegará um dia a desenvolver a intuição de tal modo que será a faculdade ordinária para conhecer as coisas. Então, desaparecerão todas as escolas filosóficas e haverá uma só filosofia verdadeira conhecedora da verdade e do ser absoluto."

- A autoridade que orienta as ações é do tipo religiosa, devendo entender-se essa espécie de autoridade de modo amplo, fundada em dogmas interiorizados sem que a razão exerça um papel de escrutínio ou de julgamento da verdade falada;
- As *fórmulas repetidas* são comportamento padrão dos *fiéis*;
- A bússola, o mestre que orienta o pensamento e a ação são:
 - O instinto animal;
 - A *paixão perturbadora*, do indivíduo ou da coletividade;
 - As superstições mais desacreditadas, os mitos, as mitologias;
 - O furor cego do fanatismo, religioso, político ou de qualquer tipo;
- Tais características evidenciadas no comportamento humano se opõem, e triunfam, em se tratando de sociedades fechadas, mesmo que diante da:
 - *Evidência da Razão*, ou seja, da lógica e do arrazoado que leva à ação de modo desprovido de paixões desequilibradas, desarrazoadas, absurdas;
 - *Inteligência modeladora*, o que significa dizer que há uma inteligência humana que deve servir para modelar efetivamente pessoas, instituições de humanos, dentro de parâmetros gerais não uniformizadores, orientados por princípios de razoabilidade, e como modo de garantir a convivência entre os humanos diferentes;
 - *Do saber científico*, ou seja do conhecimento científico. É óbvio que o conhecimento científico não pode ser visto de modo acabado e inquestionável, pois isso seria uma negação da própria ciência, que pressupõe novos conhecimentos e avanços contínuos *paripassu* a novas descobertas..
 - *Obediência aos princípios de uma sociedade civilizada*. O que significa que, não obstante os estereótipos de homem e de instituições formadas e forjadas por homens que foram sendo construídos no bojo, e sob influência da sociedade europeia, elas representam conquistas históricas da civilização humana que não podem vir a ser negligenciadas, solapadas, subvertidas, mas apenas aperfeiçoadas, sob pena de retornarmos à barbárie do

mundo primitivo.

Ao contrário das sociedades fechadas, nas sociedades abertas o homem caminharia *a passos largos na história*, ou seja, de modo vitorioso e conquistador, expressão que lembra os conquistadores romanos, Napoleão, e todos os outros. Nestes arranjos de homens, a ação individual de cada um deles na história permitiria que fossem chamados de heróis, gênios, criadores religiosos, criadores morais.

CAPÍTULO 8 – Necessidade de democracias reais

Bobbio estava convicto de que Sociedades Abertas são existentes apenas em democracias reais, não em democracias meramente formais. Essas são aquelas nas quais as regras do jogo, quando se observa como estão dispostas na Constituição e nas leis, são reconhecidas como democráticas, mas quando se observa de perto, de modo concreto, não se pode afirmar que há democracia, porque as decisões que acabam por obrigar a todos não são tomadas de modo consensuado, com número expressivo de cidadãos tendo sido ouvidos, e não apenas um grupo dominante.

Assim, democracias reais identificam-se com sociedades abertas:

[...] Aonde quer que vá essa sedução, a democracia está destinada a retirar-se e a declinar. A democracia ou é a sociedade aberta em oposição à sociedade fechada, ou não é nada, um engano a mais. A democracia para a qual olhamos, como para a meta que merecesse o sacrifício dos melhores, todos os movimentos de libertação europeus, não havia sido entendida como uma modificação puramente formal das leis constitucionais de um Estado; ou era realmente a ruptura da sociedade fechada e instauração da sociedade aberta, ou era um falso ídolo que não merecia nem incensos, nem vítimas. **Infelizmente, prevalece ainda hoje no mundo uma concepção meramente formal e instrumental da democracia; e dessa forma se desaprende a ler o significado profundo daquelas estruturas ou daqueles estratagemas jurídicos que se dizem democráticos.**

Atrás do sufrágio universal, das garantias dos direitos individuais, do controle dos poderes públicos, da autonomia dos entes locais, da tentativa da organização internacional dos Estados, está bem visível a quem não quer fechar os olhos a convicção de que o homem não é meio, mas fim, e que, portanto, quanto mais uma sociedade aumenta e se fortalece, sem humilhar e mortificar o sentido da responsabilidade individual, mais elevada e civilizada é. Em outras palavras: atrás da democracia como ordenamento jurídico, político e social, está a sociedade aberta como aspiração a uma sociedade que derrote o espírito exclusivista de cada grupo e tenda a fazer emergir da obscuridade das superstições sociais o homem, o indivíduo, a pessoa na sua dignidade e na sua individualidade. **Contra a sociedade**

fechada, ou seja, contra a moral da potência, a autarquia econômica, o monismo jurídico e a religião mágica, a democracia inspira-se em uma moral baseada na responsabilidade individual, reivindica uma economia antimonopolista, avessa aos privilégios dos grupos, necessita de uma estrutura não monística mas pluralista do direito, **exige uma religiosidade interior que brote da intimidade da consciência. Uma democracia que não seja o revestimento formal de uma sociedade aberta é uma forma sem conteúdo, é uma falsa democracia, uma democracia enganadora e não sincera.** Bergson, depois de ter traçado as linhas de sua distinção entre sociedade fechada e aberta, explicava que, de todas as concepções políticas, a única que transcende as condições da sociedade fechada, ao menos na intenção, é a democracia. E acrescentava: Ela foi introduzida no mundo, principalmente, como um protesto. Cada frase da Declaração dos Direitos do Homem é um desafio lançado contra um abuso” (Bobbio, 2001, p.99, grifos meus).

Interpretando Bergson, Popper e Bobbio, considero uma *sociedade fechada* aquela que, antidemocrática, tem por característica a necessidade de uniformização do pensamento de todos a perspectivas reducionistas e destruidoras do homem e de seus arranjos associativos, perspectivas míticas, orientadas por valores e pulsões quase animais.

É uma sociedade fechada de homens, também, aquela que obriga, constrange, impõe sem que os motivos fundantes destas ações de limitação à liberdade individual sejam encontradas na preservação do próprio homem, e de tudo aquilo que o homem, parafraseando Amartya Sen, *encontre razão para valorizar*. (SEN, 2004).

Finalmente, entendo como uma sociedade fechada, não substancialmente democrática, aquela na qual um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, **na busca da concretização material do pensamento uniformizado, procuram constranger todos a se tornarem iguais a ela, não só na forma, mas também em substância.** Tal sociedade, por princípio, **procura eliminar toda a autonomia individual ou comunitária que é diferente a ela** e, portanto, não pode ser uma sociedade democrática que, por princípio, dispõe-se a conviver com as diferenças, mesmo que sem aceitá-las, e que, por causa disso, está aberta a processos de dissenso legitimamente democráticos com vistas a uma decisão resultante consensuada e à aceitação do fato das diferenças.

São sociedades fechadas aquelas baseadas *exclusivamente* na necessidade de classe, de sangue, de crença, de reprodução, de idade, de sexo, (ou de gênero, como alguns estão convencendo chamar, mais recentemente), de educação, de criação, de evolução, de desconstrução, de reconstrução, de ciência, de direito, de família, de Estado, de comunidade, e de sociedade, propriamente dita, ou qualquer outra que, por

razões diversas, possuem algum tipo de poder capaz de constringer a si os diferentes pela força, **sem aceitarem o fato das diferenças que, razoavelmente, podem existir e operar livremente, ainda que conflituosamente, no contexto das diferenças encontradas no meio social.**

Direitos e deveres individuais

[...] Os códigos morais e jurídicos foram, ao longo dos séculos, desde os Dez Mandamentos até as Doze Tábuas, **conjuntos de regras imperativas que estabelecem obrigações para os indivíduos, não direitos.**

[...]

As Declarações de Direito estavam destinadas a inverter essa imagem. E, com efeito, pouco a pouco lograram invertê-la. Hoje, o próprio conceito de democracia é inseparável do conceito de direitos do homem. Se se elimina uma concepção individualista da sociedade, não se pode mais justificar a democracia do que aquela segundo a qual, na democracia, os indivíduos, todos os indivíduos, detêm uma parte da soberania. **E como foi possível firmar de modo irreversível esse conceito senão através da inversão da relação entre poder e liberdade, fazendo-se com que a liberdade precedesse o poder?** Tenho dito frequentemente que, quando nos referimos a uma democracia, seria mais correto falar de soberania dos cidadãos e não de soberania popular. *Povo* é um conceito ambíguo, do qual se serviram também todas as ditaduras modernas. É uma abstração por vezes enganosa: não fica claro que parcela dos indivíduos que vivem num território é compreendida pelo termo *povo*. As decisões coletivas não são tomadas pelo povo, mas pelos indivíduos, muitos ou poucos, que o compõem. Numa democracia, quem toma as decisões coletivas, direta ou indiretamente, são sempre indivíduos singulares, no momento em que depositam seu voto na urna. Isso pode soar mal para quem só consegue pensar a sociedade como um organismo, mas quer isso agrade ou não, a sociedade democrática não é um corpo orgânico, mas uma soma de indivíduos. [...] **Concepção individualista e concepção orgânica da sociedade estão em irremediável contradição.** É absurdo perguntar qual é a mais verdadeira em sentido absoluto. Mas não é absurdo – e sim absolutamente razoável – afirmar que **a única verdadeira para compreender e fazer compreender o que é a democracia é a segunda concepção, não a primeira.** É preciso desconfiar de quem defende uma concepção antiindividualista da sociedade. Através do antiindividualismo, passaram mais ou menos todas as doutrinas reacionárias. (BOBBIO, 1992, p. 101, 102).

Formar indivíduos livres, responsáveis, segundo uma racionalidade e intelectualidade sóbria e sem radicalismos do tipo religioso é efeito da Democracia, diz a teoria. Também é democracia pensar numa relação entre estes indivíduos, e destes

com o Estado, na qual eles possuam direitos, e ao Estado compete apenas os deveres.

As palavras de Norberto Bobbio demonstram uma confiança no poder da liberdade individual, e na vantagem do individualismo sobre qualquer forma de arranjo que se possa considerar associativo, ou seja, composto por mais do que uma pessoa. Mais do que isso: Bobbio, aqui, parece estar convencido de que toda e qualquer concepção não individualista da sociedade é reacionária, e identifica-se com alguma forma de sociedade fechada.

Assim, pensar na sociedade dos homens em termos de *deveres* de cada indivíduo face ao poder do governante e do Estado, e não de *direitos* em face do corpo político é, segundo esta perspectiva, favorecer a ditadura, pois as declarações de direitos representam, historicamente, a libertação do jugo dos indivíduos face ao Estado, os quais, sempre, pelo menos até que as revoluções dos séculos passados aconteceram, e as declarações de direito foram promulgadas, estiveram subjugados.

Esse modo de pensar, no qual só existem dois seres *de* humanos - os indivíduos singulares, e o Estado -, é coerente com a percepção dele, e de todos os outros pensadores de matriz liberal, sobre as mazelas que acometeram a história, especialmente a história que eles conheciam na carne, na pele, no corpo e na alma: a europeia. Foram os estamentos, a nobreza, a realeza com suas honras distribuídas segundo os privilégios de nascimento e família, o catolicismo romano, pelo poder real do Papa, os estados protestantes, e, depois dele, a nova classe dominante, os burgueses, que foram tidos como as causas de todos os males do mundo, mais do que o mundo, do Universo inteiro. Estes todos eram agrupamentos de indivíduos, considerados de modo orgânico ou corporativo.

Ao mesmo tempo, foi o gênio individual de homens, homens considerados em sua individualidade, cujos sobrenomes são conhecidos até hoje quando se estuda física, química, línguas, matemática, etc., sobrenomes como Newton, Pascal, Einstein, Hemingway, Shakespeare, Huxley, e muitos outros, que revolucionaram os costumes e os hábitos de todos, e abriram novos caminhos para o desenvolvimento da humanidade.

Mas é preciso contextualizar as palavras de Bobbio, para depois criticá-las. Quando Bobbio defende o individualismo contido na Declaração de Direitos francesa, ele estava contestando a acusação de Marx, e do marxismo, de que ela havia sido *inspirada numa concepção individualista da sociedade*. Bobbio não discorda de Marx, mas explica porque era necessário que fosse assim.

As relações entre governantes e governados sempre fora um *eterno problema*. O

ponto de vista da Declaração é o do indivíduo singular considerado como *titular do poder soberano* porque

[...] **no hipotético estado de natureza pré-social, ainda não existe nenhum poder acima dele. O poder político, ou o poder dos indivíduos associados, vem depois dele. É um poder que nasce de uma convenção; é o produto de uma invenção humana**, como uma máquina, mas se trata, conforme a definição de Hobbes (cuja reconstrução nacional do Estado parte, com absoluto rigor, dos indivíduos considerados singularmente), da mais engenhosa e também da mais benéfica das máquinas, a *machina machinarum*. Esse ponto de vista representa a inversão radical do ponto de vista tradicional do pensamento político, seja do pensamento clássico, no qual as duas metáforas predominantes para representar o poder são a do pastor (e o povo é o rebanho) e a do timoneiro, do *gubernator* (e o povo é a chusma), seja do pensamento medieval (*omnis potestas nisi a Deo*). **Dessa inversão nasce o Estado moderno: primeiro liberal**, no qual os indivíduos que reivindicam o poder soberano são apenas uma parte da sociedade; depois **democrático**, no qual são potencialmente todos a fazer tal reivindicação; e, **finalmente, social**, no qual os **indivíduos, todos transformados em soberanos sem distinções de classe, reivindicam – além dos direitos de liberdade – também os direitos sociais, que são igualmente direitos do indivíduo**: o Estado dos cidadãos, que não são mais somente os burgueses, nem os cidadãos de que fala Aristóteles no início do Livro III da Política, definidos como aqueles que podem ter acesso aos cargos públicos, e que, quando excluídos os escravos e estrangeiros, mesmo numa democracia, são uma minoria⁴⁵⁰.

Bem. Façamos um resumo do que Bobbio está dizendo:

- Num estado inicial – que é um estado hipotético cientificamente falando, porque não há como provar cientificamente sua existência na história – só existia o indivíduo em um estado de natureza, não social ou socializado;
- Como só existia o indivíduo considerado em sua singularidade, não existia nenhum poder acima do indivíduo;
- Transcorrido o tempo, a história, os homens resolvem associarem-se, e nesse ponto o poder político nasce. Neste momento, por vontade, ou seja, por convenção, por contrato, os homens estabelecem o poder, que decorre desta vontade associativa;
- Este poder político funciona como uma máquina, que é o Estado, tal como foi concebido por Hobbes, com quem Bobbio concorda que é a *mais engenhosa e também a mais benéfica das máquinas* criadas pela

⁴⁵⁰ Ibidem, p.100.

cabeça e pela mão humanas;

- *A reconstrução nacional do Estado* – que se refere, provavelmente, à reconstrução do Estado moderno comparativamente aos Estados antigos – *parte, com absoluto rigor, dos indivíduos considerados singularmente*, os quais, por vontade própria, e *de baixo para cima*, (outra expressão que ele sempre utiliza em outras passagens), constroem, segundo seu próprio engenho, e conforme suas vontades associadas, a máquina que querem fazer funcionar para seu serviço;
- Este modo de fazer governo é diametralmente oposto ao que se fazia na Idade Média, período no qual o povo era as *ovelhas* e os governantes os *pastores*, ou, em outra figura, o governante era o *timoneiro* do navio, e o povo a *chusma*⁴⁵¹;
- Essa inversão de posições, no qual o indivíduo considerado em sua singularidade é o soberano criador, o pastor, o timoneiro e o governante passa a ser considerado o súdito, o ser criado pelo engenho dos indivíduos associados e concordes, fez nascer o Estado moderno;
- Este Estado moderno foi, primeiro, na história, criado como Estado liberal, no qual os indivíduos que reivindicam o poder não correspondem a toda a sociedade. No contexto histórico, eram apenas os burgueses;
- Depois dele, na sequência, foi transformado, (sempre por ação dos indivíduos singulares associados e concordes, lembre-se), em Estado democrático, no qual todos os seres individuais participam do processo de construção da máquina, por meio do voto, por *cabeça* (outra expressão comumente usada);
- Finalmente, o último modo de Estado moderno é o Estado Social. Neste Estado, os indivíduos, todos os indivíduos, sem distinção de qualquer espécie, querem não apenas liberdade, mas querem também, do Estado, direitos sociais, os quais também são direitos gozados individualmente;
- O último comentário de Bobbio, que ele faz apenas a título de complemento de seu raciocínio é o seguinte: democracia não é perfeita. Sempre haverá alguns indivíduos que não participarão do processo de

⁴⁵¹Segundo o dicionário Michaelis, on line, “*sf (lat celeusma)* **1** Gente que trabalha a bordo; chusma, tripulação. **2** Grande quantidade de pessoas; multidão. **3** Grande número de coisas; montão. **4** *Mús* Conjunto das vozes de um coro.” Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=chusma>>. Acesso em fev. 2013.

pensar e construir a máquina estatal. Mas o número destes indivíduos será mínimo. Arrisco-me a dizer que Bobbio imaginava que esse número seria irrisório, quase que desprezível, se considerarmos os enormes benefícios trazidos pela máquina.

Quando o respeitável filósofo do direito e professor escreveu o texto que comento, ele sabe que está sendo demasiadamente otimista, assim como foi otimista a visão de Kant, filósofo acerca do qual Bobbio afirmou, por diversas vezes, que era de seu entendimento sobre liberdade que extraía seus princípios teóricos, juntamente com Hobbes. Para ambos, a Revolução Francesa, e seu coroamento da liberdade individual, era um prenúncio eloquente de que a humanidade caminhava para melhor. Cita Kant, e eu o transcrevo:

[...] O mesmo Kant que, como disse no início, vira no entusiasmo com que fora acolhida a **Revolução Francesa** um sinal da disposição moral da humanidade, **inseria esse evento extraordinário numa história profética da humanidade**, ou seja, numa história da qual não se tem dados seguros, mas da qual só se pode apreender sinais premonitórios. Um desses sinais premonitórios, segundo ele, era precisamente o nascimento de uma “Constituição fundada no direito natural”, que permitia dar uma resposta afirmativa à questão de “se o gênero humano estava em constante progresso para o melhor”. Dizia também que o evento tivera tal efeito nos espíritos que não mais podia ser esquecido, já que “**revelara, na natureza humana, uma tal disposição e potencialidade para o melhor que nenhum político poderia doravante cancelar**”. Nós, tendo chegado quase ao fim do século que conheceu duas guerras mundiais e a era das tiranias, bem como a ameaça de uma guerra de extermínio, podemos até sorrir diante do otimismo de um filósofo que viveu na época em que a crença na irresistibilidade do progresso era quase universal. Mas podemos sustentar seriamente que a ideia da Constituição fundada no direito natural foi esquecida? **O tema dos direitos do homem, que foi imposto à atenção dos soberanos pela Declaração de 1789, não será hoje mais atual do que nunca?** Não é um dos grandes temas, juntamente com o da paz e o da justiça internacional para os quais são arrastados irresistivelmente, queriam-no ou não, povos e governos? Assim como as Declarações nacionais foram o pressuposto necessário para o nascimento das democracias modernas, **a Declaração Universal dos Direitos do Homem não será talvez o pressuposto daquela democratização do sistema internacional da qual dependem o fim do sistema tradicional de equilíbrio**, no qual a paz é sempre uma trégua entre duas guerras, e o início de uma era de paz estável que não tenha mais a guerra como alternativa? **Reconheço que afirmações desse gênero só podem ser feitas no âmbito da história profética de que falava Kant e, portanto, de uma história cujas antecipações não têm a certeza das previsões científicas** (mas será que são possíveis previsões científicas na história humana?). Reconheço também que, desgraçadamente, os profetas da desventura, na maioria dos casos, não foram ouvidos, e os eventos anunciados se realizaram, enquanto os profetas dos tempos

felizes foram logo ouvidos, mas os eventos que anunciaram não se verificaram. **Porque não poderia ocorrer um momento propício no qual o profeta da desventura esteja errado e o que prevê tempos felizes tenha razão?**⁴⁵²

Nesta análise parece ficar evidente que o eminente professor que, por seus escritos, e por sua vida, mostrava ser não apenas um senador vitalício italiano, mas um cidadão do mundo, deu um *salto* que todos os homens carregados e embalados por um sentido de querer um mundo melhor em algum momento de suas vidas dão. Especialmente quanto este mundo real tem medo, de modo muito real, como era o caso em meados do século XX, de que tudo se destruía por meio de uma explosão nuclear.

A história não pode ser prevista, reconhece ele, assim como já tinha reconhecido Immanuel Kant. Apesar disso, **não seria possível que, pela primeira vez, no evoluir da história, os profetas que denunciavam que o mal viria, (profetas que sempre acertavam), estivessem errados, e que os profetas que anunciavam o bem, (infelizmente nunca acontecera como eles previram), estivessem certos?**

Isso tudo não é uma questão de ciência, reconhece Bobbio, mas uma questão de fé. Nesse caso, utopia.

O problema da Democracia

Logo em seguida à *Era dos Direitos* (1992), provavelmente um ano depois, Norberto Bobbio publica outro livro, o *Futuro da Democracia* (2000). Na análise comparativa das duas obras evidencia-se a contradição existente em todos nós, homens. No *A Era dos Direitos*, revelava-se o homem que sonhava e que queria um mundo democrático, porque tinha sofrido na pele e na carne, ele, sua família, sua esposa, seu povo e todos os que ele amava, os horrores do fascismo, e visto e ouvido os outros horrores, os do nazismo e do socialismo soviético (BOBBIO, 1998). Além disso, porque, provavelmente, não enxergava no horizonte nenhum outro sistema de governo melhor do que o democrático.

No *O Futuro da Democracia*, está o homem sóbrio, o jurista, profundamente racional. No prefácio, afirma, com honestidade:

[...] O sistema ideal de uma paz estável pode ser expresso com esta fórmula sintética: uma ordem democrática de Estados democráticos.

⁴⁵² Ibidem, p. 101-104, grifo nosso.

Não tenho necessidade de acrescentar que, como todas as fórmulas ideais, esta também pertence não à esfera do ser, mas à esfera do dever ser". (2000, p. 13, grifo nosso).

Em minha Dissertação de Mestrado aprofundei-me no estudo deste livro. Nele, Bobbio parece cético quanto aos destinos da Democracia, apesar de ser, evidentemente, um democrata. Os motivos desse ceticismo resume-se em uma frase só: os teóricos que elaboraram a teoria da democracia moderna, os chamados *pais da democracia*, não cumpriram suas *promessas*, ou seja, suas previsões. No livro, afirma que era necessário que se revisassem as regras do jogo democrático para que a disputa viesse a se tornar justa.

Passado o tempo, compreendo porque ao descrever as promessas não cumpridas ele inicia com a questão que dizia respeito à questão do individualismo. Provavelmente porque este tema, como julgo ter demonstrado anteriormente, é o tema estrutural da democracia, que antecede e fundamenta todos os outros que, provavelmente, constituem-se mais como *efeitos* do que *causas* da disfunção naquele que ele chama de *apenas uma democracia medíocre*⁴⁵³. Transcrevo o que escrevi lá:

[...] A primeira promessa não cumprida teria sido fundar uma sociedade democrática na qual os indivíduos abririam mão de parte de sua soberania em favor da coletividade. Bobbio, entretanto, demonstra **que a matriz individualista, sobre a qual foi construída essa teoria, na verdade não se consumou historicamente, sendo a matriz pluralista de sociedade a que foi efetivamente praticada na história.**“[...] Partindo da hipótese do indivíduo soberano que, entrando em acordo com outros indivíduos igualmente soberanos, cria a sociedade política, **a doutrina democrática tinha imaginado um estado sem corpos intermediários**, característicos da sociedade corporativa das cidades medievais e do estado de camadas ou de ordens anterior à afirmação das monarquias absolutas, uma (sic) sociedade política **na qual entre o povo soberano composto por tantos indivíduos (uma cabeça, um voto), e os seus representantes, não existem as sociedades particulares desprezadas por Rousseau** e canceladas pela Lei Le Chapelier (ab-rogada na França apenas em 1887). **O que aconteceu nos estados foi exatamente o oposto: sujeitos politicamente relevantes tornaram-se sempre mais os grupos**, grandes organizações, associações da mais diversa natureza, sindicatos das mais diversas profissões, partidos das mais diversas ideologias, e sempre menos os indivíduos. **Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas na vida política numa sociedade democrática**, na qual não existe mais um soberano, o povo ou a nação, composto por indivíduos que adquiriram o direito de participar direta ou indiretamente do governo, na qual **não existe o povo como unidade ideal (ou mística), mas apenas o povo dividido de fato em grupos contrapostos e concorrentes**, com a sua relativa autonomia diante do governo central (**autonomia que os indivíduos singulares**

⁴⁵³ Ibidem, p. 75.

perderam ou só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos". Sendo a sociedade real uma sociedade pluralista, o ideal democrático não poderia concretizar-se sobre bases individualistas". (ANDRADE, 2007, p. 79,80, grifos aqui).

Passado o tempo desde quando Bobbio escreveu estas palavras, muitas águas rolaram debaixo da ponte. A Guerra fria declarada parece que agora não passa de guerra fria dissimulada. Os russos perderam na política e no poder, mas Marx, Engels, Nietzsche, Gramsci, ganharam na ideologia, que foi semeada no passado por todos os cantos e, agora, produz seus frutos, no Brasil e em outras paragens, inclusive, lentamente, nos Estados Unidos da América, porque este se enfraquece, e países como o nosso ganham cena. É certo que esta ideologia foi convertida, deixou-se transformar, assim como o capitalismo. E o motivo foi profetizado por Kant e Bobbio: *os direitos humanos*.

No escopo de todas estas mudanças, a família, e as comunidades em geral, assumem feição quase que exclusivamente utilitária no sistema, e se minimiza cada vez mais sua importância social, o que, no contexto da liberdade pensada no sistema democrático é fácil de entender o porquê: **A necessidade de liberdade do indivíduo, que se traduz em termos de serviços destinados a ele pelo Estado Social, cresce na relação inversamente proporcional à presença da família que exerce efetivo papel protetivo.**

Em outras palavras: quanto mais presente a família orientada por valores de proteção e cuidado de si mesma, menor será a necessidade do Estado, e quanto menos existente estas famílias, maior a necessidade dos serviços do Estado. **Portanto, para que o Estado Social se fortifique – o que é fruto do fortalecimento da liberdade do indivíduo considerado singularmente, e do princípio democrático, segundo a teoria – será necessário o enfraquecimento das famílias.** Essa anulação das famílias protetoras, efeito secundário do fortalecimento da liberdade do indivíduo singular, se justificaria, conforme queriam Bobbio e Kant, em razão do alcance do fortalecimento da liberdade individual e, por conseguinte, do Estado liberal, democrático e social, o único valor supremo, porque por ele se alcançaria a paz e a comunidade universal.

As fronteiras da Liberdade

Assim como hoje e aqui nesta tese de doutoramento estamos fazendo a discussão quanto à liberdade da família em escolher a Educação que quer dar aos seus próprios filhos, em outros momentos e espaços, por meio de outros pesquisadores, far-se-á a discussão de inúmeras outras questões onde a relação dever/direito, direito/dever aparecem imbricadas e, aparentemente indivisíveis. Foi assim com a obrigatoriedade da vacinação em massa, com a obrigatoriedade do serviço militar para o sexo masculino e será assim com a obrigatoriedade do voto nas eleições e os impedimentos que restringem a liberdade de uma pessoa alterar, por exemplo, a cor, o design e as características de um automóvel de sua propriedade.

Aqui não se trata de fazer a discussão político-ideológica que opõe as concepções liberal (do Estado Mínimo), Social democrata (Estado Provedor do Bem Estar Social), Neoliberal (Estado Regulador) ou Socialista (Estado Interventor), mas sim de situar a Educação como instrumento de ampliação das liberdades até aqui conquistadas no Estado Democrático de Direito.

Admite-se, antes de tudo, e de todos, que Educação é tarefa primordial da família, por natureza e por necessidade e, em atenção aos princípios fundamentais intrínsecos ao Estado Democrático de Direito, deverá ser garantida pelo Estado.

É sob este escopo abrangente que a Educação Familiar Desescolarizada deverá atender determinados critérios que envolvem tanto a responsabilidade do Estado quanto a responsabilidade da família, conforme o artigo 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estes critérios deverão estar em consonância com os *princípios de liberdade*, os quais encontram seus fundamentos, como demonstramos, na formação dos Estados liberais e democráticos, que tem como pressuposto a liberdade do indivíduo face ao todo orgânico, cuja maior expressão de organicidade é a sociedade política, a Máquina ou o Leviatã de Hobbes, o Estado.

Essas liberdades não poderão ser irrestritas, devendo o Estado fixar critérios mínimos para o seu exercício, tendo em vista o interesse social e os *ideais de solidariedade humana*, cuja expressão histórica é o desejo de realização de uma espécie de *Sociedade Aberta*. Fundado nestes preceitos, é que passo a explorar as possibilidades de efetiva regulamentação da Educação Familiar Desescolarizada no sistema de ensino brasileiro.

Direito à opção dos pais pela EFAD

Como vimos até aqui, o entendimento dominante no Brasil é que a Constituição

Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e, especialmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente fixam, quanto ao dever da família à Educação, exclusivamente a obrigação de matricular a criança e zelar por sua frequência na escola. Essa interpretação estritamente legalista das normas, opera de modo a excluir completamente do universo da prática e da vida do educando a possibilidade de que a família empreenda um modo de Educação Desescolarizada.

Pretendo demonstrar que esta interpretação não se sustenta, devendo prevalecer o entendimento segundo o qual a obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar precisa ser compreendida sob o filtro dos princípios constitucionais inerentes à família, à criança e ao adolescente, especialmente ao interesse prioritário das pessoas em desenvolvimento face aos interesses do Estado, da sociedade e dos pais.

O próprio Código Civil estabelece ser obrigação inerente ao poder familiar dirigir a educação e a criação dos filhos menores, podendo a autoridade paterna ou materna, ou os responsáveis legais, inclusive, *exigir* que os filhos menores lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição. Por outro lado, a negligência ou o abuso de direitos quanto ao exercício do poder familiar pelos pais pode gerar, como medida extrema, a perda do poder familiar.⁴⁵⁴ Sendo assim, com fundamento no princípio da legalidade insculpido no Artigo 5.º da Constituição Federal, inciso II⁴⁵⁵, passo a analisar a questão:

Um grande obstáculo ao reconhecimento do direito da criança e do adolescente à *Educação Familiar Desescolarizada* está no argumento da *constitucionalidade*. Sobre este nos debruçaremos agora.

O Artigo 208 da Carta Magna afirma, *ipsis literis*, que “O dever do Estado com a educação serão efetivado mediante a garantia de:...”, e segue elencando as formas pelas quais o Estado Brasileiro deverá garantir a Educação no país. Note que o que o constituinte quis prescrever, e obrigar, foi um dever específico: o dever do Estado.

É neste contexto, e apenas neste contexto, que se dá o sentido de *obrigatoriedade* quanto à Educação Escolar. O Estado deverá assegurar que, nos termos do Artigo 208, e seguintes da Constituição Federal *todas* as crianças tenham vaga gratuita garantida em escolas, seja por meio da abertura de vagas em escolas públicas, ou por meio do financiamento em escolas privadas, por meio de bolsas de estudo. Esse é

⁴⁵⁴ Arts. 1634 a 1638 do Código Civil Brasileiro.

⁴⁵⁵ Artigo 5.º, inciso II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.

o direito das crianças e adolescentes à educação no que respeita ao dever do Estado.

Interpretação contextual e sistemática dos dispositivos constitucionais permitem este entendimento. Senão vejamos.

A LDB, no Artigo 1.º, reconhece que a Educação se dá em instituições de ensino e que ela regula apenas a Educação Escolar, pública ou privada, o que não impediu que o Conselho Nacional de Educação regulamentasse, por meio de normas específicas outras expressões deste dever do Estado: a Educação Especial, Educação Indígena, Educação em Circos, Educação em Quilombos, Educação em Prisões e as classes hospitalares, que de forma complementar admite o “atendimento pedagógico domiciliar” (MEC, 2002, p. 15).⁴⁵⁶

Ademais, o Artigo 209 da Constituição Federal declara expressamente que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Se o ensino é livre à iniciativa privada, o mesmo Conselho Nacional de Educação, sem incorrer em nenhuma inconstitucionalidade e sem provocar nenhuma alteração de ordem legislativa na Constituição vigente pode, perfeitamente, instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Familiar Desescolarizada, ou qualquer outro nome que se queira dar, o que induziria estados da federação e municípios à regulamentação em suas respectivas esferas administrativas.

O Artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que obriga os pais a matriculem e a zelarem pela frequência dos seus filhos à escola, só aparentemente constitui óbice à regulamentação da EFAD, mas não será a primeira vez que assimetrias entre o ECA e a LDB foram conciliadas exatamente porque destoavam da prescrição constitucional, como foi o caso de definir o direito da criança e o dever do Estado em relação à creche.⁴⁵⁷

As exigências que a lei estabelece em termos de comando ao Estado são, evidentemente, legítimas, tanto no sentido da escolarização, quanto no sentido da fiscalização da iniciativa privada. O Estado deverá disponibilizar vagas escolares na

⁴⁵⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. Brasília : MEC ; SEESP, 2002.

⁴⁵⁷ O direito público subjetivo da Educação é caracterizado pela concomitância de três atributos: ser público, gratuito e obrigatório. No texto original da LDB a creche aparecia como pública e gratuita, mas não obrigatória, o que foi corrigido com a aprovação da Lei nº 12.796, de 2013, que alterou a redação do seu Artigo 4º.

medida das necessidades das crianças e adolescentes, e estas vagas, já vimos, constituem-se como direito subjetivo das crianças.

Ressaltemos: o Artigo 209 da Constituição afirma, de forma categórica e definitiva, que o ensino é livre à iniciativa privada, devendo os que optarem por realizá-lo deste modo – fora do sistema público de educação - cumprirem as normas gerais da educação nacional, e submeterem-se à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A vinculação entre matrícula e frequência diária sim pressupõe a adesão e cumprimento das normas do sistema regular de ensino, quais sejam, 800 horas-aulas distribuídos em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar para integralização do projeto pedagógico desenvolvido na e pela escola.

Por estas razões, fica evidenciada a imperiosa necessidade de harmonização legislativa entre o Artigo 55 do ECA, o Artigo 6.º da LDB e o parágrafo 3.º do Artigo 208 da Constituição Federal para constituir o arcabouço jurídico sobre o qual a família brasileira possa viver a experiência, se assim o quiser, de conduzir por seus próprios meios, recursos e capacidades, o processo de escolarização de seus filhos, sem a obrigatoriedade de frequência diária a um tipo de escola que não mais atende suas necessidades e expectativas.

A hermenêutica constitucional

A ciência hermenêutica constitucional tem se orientado por um desvalor da norma infraconstitucional, inclusive a norma legal *strictu sensu*, quando comparada aos princípios constitucionais. O constitucionalista português José Joaquim Gomes Canotilho (1993) compreende que os princípios constitucionais possuem valor normativo, não apenas valor inspirativo ou orientador, como se compreendia.

Assim, citando o autor, as normas se subdividem em regras e princípios, e enquanto as regras “são normas que, verificados determinados pressupostos, exigem, proíbem ou permitem algo em termos definitivos, sem qualquer exceção, (direito definitivo)”, os princípios constituem-se como “normas que exigem realização de algo, da melhor forma possível, de acordo com as possibilidades fáticas e jurídicas”.

Cassar (2011), fundada também em Canotilho, indica os critérios necessários para distinguirem-se princípios de regras. São eles:

- **Grau de Abstração:** nos princípios o grau de abstração é elevado, e nas

regras reduzido.

- **Grau de determinabilidade na aplicação do caso concreto:** as regras são aplicáveis diretamente em razão de que criam um direito subjetivo, e os princípios carecem de *mediações concretizadoras*, em razão de sua própria natureza de alto grau de abstração.
- **Caráter de fundamentalidade no sistema das fontes de direitos:** os princípios desempenham um papel fundamental no ordenamento jurídico em razão da sua posição hierárquica no sistema de fontes jurídicas, e em razão de seu papel estruturante de todo o sistema.
- **Proximidade da ideia de Direito,** o que significa que o anseio por justiça e a própria ideia de Direito estão substanciados mais nos princípios constitucionais, do que nas regras infraconstitucionais. As regras têm natureza meramente funcional, como é o caso evidente da norma legal que obriga a matrícula e a frequência à escola.
- **Natureza normogénética:** os princípios fundamentam as regras, são as normas que geram as regras, dão origem a elas. Logo, se quisermos encontrar a razão da própria existência das regras, as quais se expressam e se corporificam nas normas legais, precisaremos procurar esta razão nos princípios constitucionais, indagando se tais regras estão em consonância com uma ou mais daquelas normas superiores e anteriores.

Os princípios constitucionais podem ser conflituosos entre si, ainda seguindo Canotilho, o que significa que é possível, em um mesmo ordenamento jurídico, a coexistência de dois ou mais princípios que demonstrem alguma aparente antinomia. Segundo o autor, os princípios, “[...] ao constituírem exigências de otimização, permitem o balanceamento de valores e interesses (não obedecem, como as regras, à lógica do tudo ou nada), consoante o seu peso e a ponderação de outros princípios textualmente conflitantes)”.

São várias as funções dos princípios constitucionais:

- *Função informadora*, porque conduz o legislador a legislar na direção da norma-princípio;
- *Função interpretadora*, pois “opera como critério orientador do juiz ou do intérprete”;
- *Função diretiva e unificadora*, porque unifica o ordenamento e indica a

direção a ser tomada pelo legislador, operadores do direito e intérpretes.

A prioridade absoluta dos Direitos da Criança e do Adolescente

A Constituição Federal, em seu artigo 227, coroa o *Princípio da Prioridade Absoluta dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Segundo ele, o qual foi integrado plenamente por meio da Lei 8069/90, as crianças e os adolescentes possuem direito subjetivo em face das suas famílias, da sociedade e do Estado, de lhes ter assegurado, com absoluta prioridade em face de todos os outros seres humanos, os direitos fundamentais ali dispostos, além de serem colocadas a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O princípio da prioridade absoluta, ou mesmo o princípio da proteção integral, não pode ser visto sob uma ótica *protecionista*, mas sim **protetiva**. *Protecionismo*, termo que usamos para designar forma de distorção do sentido protetivo que embasa o direito da criança e do adolescente no plano nacional e internacional, é prejudicial ao seu desenvolvimento. Os processos educacionais que objetivam formar nas crianças um sentido de responsabilidade serão nulos em sociedades protecionistas.

Proteção, ao contrário, visa a evitar que as pessoas em desenvolvimento, e todas aquelas pessoas que em razão de sua condição transitória ou permanente encontram-se vulneráveis, sejam vitimizadas, por ação, negligência ou por omissão, pela família, pela sociedade ou pelo Estado. Esse é o espírito da lei, a *mens legem* que orienta a interpretação da Lei 8069/90, e tal sentido está presente também no Código Civil Brasileiro, quando estabelece ser obrigação dos pais **exigirem** que os filhos lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição, conforme disposto no artigo 1634, VII, do Código Civil.

O desprestígio dessa perspectiva que envolve obrigações das crianças e dos adolescentes, e não apenas direitos, tem levado muitos pais, e mesmo órgãos de proteção e promoção dos direitos da criança e do adolescente, inclusive escolas, a compreenderem que crianças e adolescentes não podem ser, jamais, sob nenhuma circunstância ou por qualquer motivo, obrigados e realizar alguma ação ou omissão, senão por decisão do Poder Judiciário ou do Ministério Público.

Evidentemente que esse olhar não condiz com a finalidade das normas de proteção dos direitos da criança e do adolescente, inclusive as contidas na Lei 8069/90.

O *princípio da prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente* atende às normas internacionais assecuratórias de direitos humanos, e procura resguardar de ações ou omissões danosas, segundo o *princípio da proteção integral*, os seres humanos que se encontram em processo de desenvolvimento de seus corpos, mentes e espíritos.

E como preceitua a doutrina, tal princípio exige que o exercício da paternidade e da maternidade seja responsável, o que é consonante com os princípios que orientam a Constituição Federal e a legislação civil, no que tange ao exercício do poder familiar.

O poder familiar

O poder familiar conferido aos pais biológicos da criança e adolescente é poder natural, fundado no direito natural, que preexiste, obviamente, ao direito positivo. Assim como a vida preexiste à regulação da própria vida, pois aquela vem a existir segundo um princípio biológico que não obedece a nenhuma outra lei senão a lei da natureza, a família preexiste ao Estado, ou mesmo à sociedade em geral.

Ora, é apenas por este motivo que, para efeito de reconhecimento de paternidade, basta que o pai, ou a mãe, *declarem* perante a autoridade competente, ou mesmo perante o Estado-Juiz, a sua condição de paternidade para que o Estado a reconheça. Não havendo litígio, esta é a situação.

Diferente do princípio da parentalidade por razões biológicas, ou seja, por razões de sangue, estão os filhos havidos por adoção. Com efeito, considerando os riscos possíveis que a criança desprovida de pai e mãe, ou pelo menos algum deles, corre no mundo adulto caracterizado por tantos interesses sórdidos e motivos ocultos, a regulação estatal se faz absolutamente necessária, e é cuidadosamente regulada pela lei, como forma de coibir que adultos estranhos e mal intencionados tenham êxito em trazer sob o seu poder familiar crianças e adolescentes desprovidas da força física, psíquica, mental e espiritual necessárias para protegerem a si mesmas.

O poder familiar é o único Direito humano indubitavelmente natural, calcado não apenas na consanguinidade, mas no afeto. Isso entendeu Rousseau claramente. Todos os demais direitos que se possa reconhecê-los como humanos devem ser vistos, em maior ou menor grau, como direitos históricos, construídos assim historicamente ao longo do processo civilizatório, os quais vieram a ser naturalizados e calcificados a ponto de passarem a ser vistos como direitos exclusivamente naturais. É o caso do direito universal e obrigatório à educação escolar.

É no sentimento mais primitivo dos pais para com seus filhos, com seu caráter de orientação para o afeto e para a razão, cumulando em si, espontânea e naturalmente, direitos e obrigações, que se encontra o fundamento de todo e qualquer direito humano.

Por causa disso os Estados, sendo o produto da vontade e da necessidade do homem viver em sociedade e fabricar o adulto segundo certo padrão civilizatório, como já vimos, não poderão jamais, exceto em circunstâncias que justifiquem sua intervenção pela evidência da ausência do afeto e da razão dos pais naturais da criança, ou em razão da ausência dos próprios pais, intervir no poder natural que decorre na própria genética e da vontade de vida dos progenitores naturais.

Na lição de Maria Helena Diniz, o Poder Familiar consiste em

um conjunto de direitos e obrigações, quanto à pessoa do filho menor não emancipado, exercido, em igualdade de condições, por ambos os pais, para que possam desempenhar os encargos que a norma jurídica lhes impõe, tendo em vista o interesse e a proteção do filho.

Como diz a doutrinadora, e é ponto pacífico na doutrina jurídica, o Poder Familiar deve ser exercido nos limites exatos do interesse e da proteção dos filhos.

Dispõe o artigo. 1.630 do Código Civil Brasileiro sobre o poder familiar: os filhos estão sujeitos ao poder familiar, enquanto menores. Nos termos do artigo 1634 do mesmo código compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores, dentre outras obrigações e direitos:

- dirigir-lhes a criação e educação;
- tê-los em sua companhia e guarda;
- representá-los, até aos dezesseis anos, nos atos da vida civil, e assisti-los,

após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento.

Conforme comando legal disposto no Código Civil, aos pais, e a mais ninguém, compete a direção da criação e da educação de seus filhos, o que representa o reconhecimento do direito natural dos pais quanto à proteção e interesse de seus filhos frente ao universo inteiro. Sendo assim, os pais agem no exato limite do comando legal quando se negam a matricular seus filhos em circunstâncias nas quais os direitos de seus filhos estão sendo potencialmente, ou de fato, violados.

Agindo no exercício regular de um direito assegurado constitucionalmente e no Código Civil Brasileiro, os pais não podem ser constrangidos a promover a matrícula escolar de seus filhos sem que o Estado demonstre, de modo convincente, que não há riscos à sua integridade nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, e que

tomou todas as medidas necessárias, em termos qualitativos e quantitativos, para a redução dos riscos e a melhoria da qualificação dos sistemas de ensino.

A pretexto de realizar Educação Familiar Desescolarizada os pais não poderão negar aos filhos direitos e o seu pleno desenvolvimento no campo educacional. Filhos não podem ser usados pelos pais, como se suas propriedades fossem. Filhos possuem dignidade intrínseca a si próprios, existindo em forma e vida distinta dos seus pais, e estes jamais poderão pretender torná-los instrumentos de seus próprios interesses e objetivos mesquinhos. Ainda menos se tais objetivos e interesses forem desprezíveis, de tal forma que os filhos venham a ser submetidos à exploração econômica, sexual ou de qualquer outra natureza, trazendo assim, os próprios pais, prejuízo irreparável à integridade física, mental e espiritual das crianças em desenvolvimento a quem deveriam cuidar e prover com amor e desvelo.

Assim, nos casos dos pais que violam, por omissão ou abuso, o dever do exercício consciente e zeloso do poder familiar que lhes foi conferido pela natureza e pelo Estado, este deverá intervir energicamente, com a medida de força necessária no exercício do poder de polícia, destituindo os pais do seu poder familiar e transferindo-o para outras pessoas adultas, preferencialmente a família estendida da criança, como forma de minimizar ao máximo o trauma a que a criança vinha sendo submetida.

Infelizmente, todos os dias os operadores do direito veem, com pesar, isto se dando em processos judiciais, ou por abandono material ou intelectual. Mais e mais se verifica uma espécie de família pós-moderna, depauperada por valores desprezíveis nos quais as crianças são as vítimas mais violadas em seus direitos e humanidade.

Liberdade religiosa e convicção filosófica e política

Há um *pai da democracia* cujo pensamento entendo que foi o mais lúcido quanto às prescrições do sistema democrático, e aos quais já nos referimos anteriormente: Alexis de Tocqueville, nascido na França em 1805. Sua obra que, seguramente, influenciou tanto quanto os demais *pais* nos rumos que o universo das ideias civilizatórias tomaram em nosso tempo, é *A Democracia na América*.

O escritor era um juiz auditor, filho de um conde, e interessou-se em estudar as instituições democráticas dos Estados Unidos da América, motivo pelo qual viajou para este país, às suas expensas, sob o pretexto de estudar o regime penitenciário dos

estadunidenses. Ressalta-se o impacto que as crenças norte-americanas no século XIX exerceram sobre o espírito deste escritor, as quais, diferentemente do que ele sentia que acontecia na França, alinhavam-se com o seu modo de crer.

Assim Chevallier (1973), refere-se às duas crenças perfeitamente conciliadas no espírito do jovem escritor francês: a liberdade e a religião:

[...] Tanta lucidez conduz facilmente ao ceticismo e ao pessimismo; de ambos conseguiria livrar-se Tocqueville.

Do ceticismo porque ele possuía uma fé política, a liberdade, ao mesmo tempo que uma fé religiosa, o cristianismo, sendo que ambas, para ele inseparáveis, formavam uma só em seu coração. Para Tocqueville a liberdade era essencialmente o livre arbítrio, a liberdade de escolha da pessoa humana, o seu poder moral sobre o próprio destino, o seu direito e o seu dever de encarregar-se de si mesma, sem deixar a ninguém – muito menos ao Estado – esse sagrado encargo.”

[...]

Do pessimismo, Tocqueville fugiria (mais dificilmente) por vontade e fé religiosa. O pessimismo é um pecado contra Deus. Para os males da democracia igualitária, para os perigos a que expunha a espécie humana, havia remédios.

[...]

“Um dos meus sonhos, o principal ao entrar na vida política, era o de trabalhar por conciliar o espírito liberal e o espírito religioso, a nova sociedade e a Igreja”.

[...]

“É o despotismo que pode dispensar a fé, não a liberdade”. Se a liberdade pode permitir-se o afrouxamento do vínculo político, é porque a fé estreita o vínculo moral. “Ao mesmo tempo que a lei permite ao povo americano tudo fazer, a religião impede-o de tudo conceber e proíbe-lhe tudo empreender”. Do contrário, com o afrouxamento simultâneo de todos os vínculos perceria a sociedade. “Que fazer dum povo senhor de si mesmo, se não estiver sujeito a Deus?” Democracia é movimento perpétuo, agitação permanente do mundo político. Religião é imutabilidade, imobilidade do mundo moral. Há uma compreensão recíproca. “A fixidez das crenças extraterrestres – comenta d’EICHTAL – contém as paixões efêmeras dos homens”. (Chevallier, p. 243-70).

A liberdade religiosa é quase que absolutamente garantida nos sistemas democráticos, como o brasileiro.

Conforme comando expresso no inciso VIII do artigo 5.º da Carta Magna está garantido que **“ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política**, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

No mesmo artigo, que estabelece os direitos e deveres individuais e coletivos, também a inviolabilidade de crença e consciência é garantida em seu inciso VI: **“é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício**

dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Estas cláusulas pétreas acima lembradas, por meio das quais são garantidos o livre usufruto de direitos dos indivíduos que estão orientados fortemente por convicções íntimas e/ou religiosas, de forma expressa e peremptória impede que o Estado ou qualquer outra pessoa viole a liberdade de consciência ou de crença de quem quer que as apresente como motivo dirimente de obrigação legal a todos imposta.

Como já estudamos em Bobbio, tais normas constitucionais não podem ser modificadas nem mesmo por meio de emenda constitucional, porque constituem, juntamente com outras, o núcleo duro que é reconhecido, em todo o Estado Democrático de Direito, as normas jurídicas que informam todo o sistema. Suprimi-las representaria suprimir o próprio sistema democrático em sua essência, convertendo-o em sistema de governo de inspiração totalitária.

Quanto a isso, estudo interessante de Mattos (2012). Segundo ele, desde a Constituição do Império há dispositivo expresso que garante a liberdade de consciência e religião. Assim, o artigo 179 § 5.º dispunha que “Ninguém pode ser perseguido por motivo de religião, uma vez que respeite a do Estado e não ofenda a moral pública”.

Obviamente, à época ainda estávamos diante de um sistema não republicano, e o Estado laico ainda não havia sido estabelecido no Brasil, sendo o catolicismo romano ainda a religião oficial do país. Personagem importante de nossa história comenta este dispositivo da Constituição do Império. Diz o Marques de São Vicente:

[...] A liberdade de consciência está acima do poder social, é a liberdade do pensamento moral, o sentimento íntimo, a crença, o culto interior que não pode ser constringido. (...) A religião é o complexo de princípios que dirigem os pensamentos, ações e adoração do homem para com Deus; ela compreende a crença ou dogma, a moral ou a aplicação da crença e o culto; constringer o homem a renunciar suas inspirações da crença e o culto; constringer o homem a renunciar suas inspirações sinceras a esse respeito é desconhecer a diversidade dos espíritos, das ideias, da inteligência humana; persegui-la seria exercer uma tirania amaldiçoada pela Divindade.” (*Apud* Mattos, p. 1427,1428).

Mattos lembra que o mesmo princípio estava garantido em todas as cartas constitucionais no Brasil, mesmo a fascista, em 1937. Em 1891, na primeira Carta Constitucional Republicana, estava garantida no artigo 72, §§ 28 e 29. Na Carta de 1934, em seu artigo 113, n.º 4, proibiu-se a perseguição individual ou coletiva por motivo de crença religiosa, filosófica ou política.

Afirma o autor, que todas as constituições brasileiras

[...] foram criadas, inclusive a fascista de 1937, sempre com a preocupação de manter acesa a liberdade de crença religiosa, filosófica ou política de todos os brasileiros, pois proibir tais manifestações seria uma tirania inconcebível⁴⁵⁸.

A esse respeito, muito interessante nos reportarmos ao momento histórico, ao qual já nos referimos amplamente nesta tese. Mattos lembra requerimento administrativo instaurado no Ministério da Guerra que envolvia situação na qual os indiciados se recusavam a prestar o serviço militar, em uma época de intenso nacionalismo e desenvolvimentismo no país.

O parecerista jurídico do mencionado ministério, fundamentado no art. 141 § 8.º da Constituição Federal de 1946, e em decisão do Supremo Tribunal Federal – que garantiam o direito individual a não prestar o serviço militar por motivo de convicção religiosa, filosófica ou política – opinou que nem mesmo o fato de ser a caserna “uma escola de civilismo, poderá prevalecer sobre a liberdade de crença religiosa, porque a vida militar deverá aproximar o homem da pátria, sem afastá-lo de Deus”⁴⁵⁹.

Ora, se na própria instituição militar, rigidamente orientada por princípios de obediência e autoridade hierárquica, se reconhece o direito à liberdade de crença religiosa a ponto de eximir o cidadão da obrigação do serviço militar, que se poderá dizer sobre a obrigação da matrícula e frequência de crianças à escola.

Avançando na história, o autor lembra que o ministro Celso de Mello (apud Mattos, p. 1430) comentou o dispositivo da Constituição Federal de 1969, a qual garantia o mesmo direito que a anterior. Disse o jurista que

[...] A liberdade de consciência é indevassável e absoluta. Não se submete às restrições impostas pelo ordenamento estatal. A liberdade de exteriorização do pensamento, ao contrário, por devolver manifestação de ideias e de crença religiosa, política ou filosófica, submete-se ao poder de polícia do Estado.

E comenta Mattos, tendo em mente nossa história recente e o regime político que suprimiu diversas liberdades políticas do povo brasileiro:

[...] Pela filosofia o homem reflete sobre sua origem, purificando a alma e tentando melhorar a sua existência.

[...]

Assim, religião, filosofia e política estão imunes à privação de direitos, pois a sociedade para ser justa tem que ser livre, respeitando os limites de cada cidadão.

⁴⁵⁸ Ibidem, p. 1428.

⁴⁵⁹ Ibidem, p. 1428.

Tem-se, pela política, outra liberdade ligada à essência do ser humano, que livremente pode optar pelo caminho que ele entende ser o melhor para os seus ideais.

Os dias atuais privilegiam o Estado Democrático de Direito, onde o ser humano, como ser pensante, pode livremente manifestar suas convicções políticas sem que o Estado lhe silencie. O silêncio pode impedir que se fale, mas jamais silenciará a alma⁴⁶⁰.

Seferjan (2012), em estudo abrangente sobre o assunto, fundamentado em autores do jaez de Robert Alexy, François Bellanger, Alan Browstein, George Burdeau, José Joaquim Gomes Canotilho, Ronald Dworkin, Raymond Goy, Douglas Laycock, Jacques Robert, Pontes de Miranda, Celso Ribeiro Bastos, Ives Gandra Martins, Fábio Konder Comparato, Manoel Gonçalves Ferreira Filho, Garcia Maria, José Afonso da Silva, Álvaro Villaça e Alexandre de Moraes, dentre vários outros constitucionalistas, nos ajudará a aprofundar esta discussão.

A liberdade religiosa é fulcral no campo das liberdades civis e dos Estados Democráticos de Direito. Valorizá-la e garanti-la com total veemência deveria ser inspiração dos processos educacionais, tal como a todas as liberdades, inclusive conforme o disposto na própria LDB. Mas é importante ressaltar que o debate religioso sob a perspectiva constitucional não fica restrito ao tema da liberdade de religião, pois se estende à outra face da moeda: o tema da laicidade do Estado. Como aponta Seferjan, o exercício pleno do direito à liberdade religiosa depende, de modo fundamental e intrínseco, do comportamento do Estado frente ao fenômeno religioso.

Segundo a autora, a *liberdade de crença* insere-se, em conjunto com a *liberdade de culto* e a *liberdade de organização religiosa*, em um grupo de liberdades que a doutrina denomina de *liberdade de religião*. Em outras palavras: a proteção da liberdade de religião compreende outras três liberdades: liberdade de crença, liberdade de culto e liberdade de organização religiosa. Apenas com a proteção de ambas as liberdades o preceito constitucional estará sendo observado.

A liberdade de crença é de foro íntimo, e decorre, sob o aspecto mais fundamental, de outra liberdade democrática, a *liberdade de opinião*. Assim, o indivíduo poderá sustentar a crença e a convicção que desejar, bem como poderá não sustentar crença ou convicção alguma, devendo ambos os indivíduos serem protegidos pelo Estado brasileiro, com fundamento na Constituição Cidadã.

A liberdade de culto, por sua vez, consiste em um passo seguinte à liberdade de

⁴⁶⁰ Ibidem, p. 1431.

crença, pois implica na materialização dessa. Tem dupla expressão. Por um lado, diz respeito à prática pública da religião e do culto. Por outro lado, refere-se ao direito do indivíduo *pautar as suas atitudes de acordo com os preceitos religiosos que acredita*.

A exteriorização e publicização da fé por meio do culto dá origem a situações que podem ensejar conflitos entre direitos fundamentais, é o que aduz a autora. Assim,

[...] Como todo direito fundamental, a liberdade de culto é considerada relativa, sendo passível de restrição quando em conflito com outro direito fundamental. Aqui se terá a clássica situação de colisão de direitos fundamentais, em que o exercício concomitante de dois direitos fundamentais geram uma situação em que somente um pode prevalecer no caso concreto. Caso o exercício de um culto venha a ameaçar o exercício de outro direito fundamental ou ainda de um princípio constitucional, a análise criteriosa do caso concreto pode indicar a proibição esporádica de um culto religioso.

A terceira dimensão da liberdade religiosa é a liberdade de organização religiosa. Assim, **a um Estado laico não será lícito proibir a constituição de novas religiões, ou mesmo intervir em qualquer sistema de pensamento religioso, a menos que tais sistemas e doutrinas sejam constituídas com propósitos ilícitos**. A razão desse afastamento do Estado laico é lógica: não se constituindo com viés religioso, e, portanto, não sendo orientado por crenças de qualquer tipo, **ao Estado não caberá analisar ou fazer qualquer juízo de discricionariedade sobre a doutrina ou pregação oriundas de qualquer sistema de crenças**, “[...] pois o assunto religioso lhe é estranho, dada a laicidade imposta pela Constituição”.

Aqui se insere uma discussão com a qual temos nos relacionado ao longo de toda esta tese. Ainda que no plano jurídico formal o Estado brasileiro seja laico, no plano real ainda evidencia-se sobre ele forte influência do tipo religiosa, de onde surge a discussão que envolve a relação dessa forma de Estado com o ideal de tolerância religiosa e a amplitude da liberdade religiosa.

Esse fato não passou despercebido pela doutrina constitucionalista que foca sua análise na relação Estado/Religião. Seferjan nos informa que são três os modelos de relacionamento entre Estado e Igreja apontados pela doutrina, e indica suas principais características.

Segundo ela, nos Estados *Teocráticos* há *Confusão*, pois nele Religião e Estado se relacionam de forma confusa, como se fossem um só. Para ilustrar, podemos pensar em um instituto jurídico de mesmo nome, segundo o qual há *confusão patrimonial* quando credor e devedor passam a ser a mesma pessoa. De modo semelhante, ainda que

não igual, pode-se dizer que há *confusão* na esfera da relação Estado/Igreja quando não foram estabelecidas claramente as fronteiras de influências e de liberdades de um e de outro, podendo chegar, no caso limite, a uma situação na qual Igreja e Estado confundem-se, e vice-versa.

É o caso, ainda hoje, de países fortemente islâmicos, e foi, durante muitos séculos, o caso da Igreja Católica Romana, em sua relação com os Estados europeus e os que deles descenderam, como o Brasil.

No segundo modelo, *União*, verifica-se um modo de relacionamento entre Estado e Igreja mais atenuado, comparativamente ao Estado Teocrático. Assim, ainda que Igreja e Estado sejam vistos como poderes distintos e coexistindo de modo separado, há, no caso concreto, efetivamente influência direta da religião sobre o poder político.

O modelo da *Separação* foi o modelo adotado pela atual Constituição da República Federativa do Brasil, e constitui-se pelo Estado laico de Direito e de fato. Neste caso, como já dissemos, o fenômeno religioso passa a ser assunto privado, alheio completamente ao comando estatal.

Assim, os assuntos religiosos pertencem exclusivamente à esfera privada do indivíduo, devendo os órgãos estatais intervir apenas, e tão somente, de modo a constranger e restringir as liberdades civis do indivíduo que pratica sua religião quando sua finalidade é a prática de atos ilícitos, escusando-se em aspectos de crença. Nas palavras da autora:

[...] Esse último foi adotado pela Constituição como sendo, na sua visão, o mais adequado para atingir as suas finalidades e para garantir a plenitude da liberdade religiosa. Assim, no art. 19, I, o texto constitucional consagrou o Estado Laico, impedindo que haja qualquer influência, negativa ou positiva, do Estado sobre as religiões. Em sentido contrário, também não deveriam preceitos religiosos influenciar decisões estatais, uma vez que não tem o Estado religião oficial.”

A citação nos introduz no ponto fundamental ao qual desejamos nos fixar. Seferjan, prudente e argutamente, alude ao fato de que, ao contrário do que possa à primeira vista parecer, a laicidade do Estado não é garantia de que a liberdade religiosa estará sendo respeitada, em todos os seus fundamentos. Pelo contrário, dadas as reais condições, é possível que a garantia de um Estado não religioso, assim assegurado formalmente pela Constituição, poderá vir a gerar um efeito contrário ao desejado, incentivando a hostilidade às religiões.

Como isso se dá? Quando o Estado laico não tem apenas a pretensão que deveria ter – tirar a religião da condução do Estado – *mas também tem a pretensão de retirar a religião da vida de seus cidadãos:*

[...] Não são raros os Estados que tradicionalmente defenderam a laicidade e hoje refletem posições hostis às religiões. Tal é o caso da proibição de porte de símbolos religiosos ostensivos em escolas públicas pela França, país historicamente defensor das liberdades públicas e de um modelo de Separação rígida entre Estado e Igreja. O que se verifica na lei francesa é a tentativa de impor o dever de neutralidade que pertence exclusivamente ao Estado a seus cidadãos, a quem deveria ser garantida a plena liberdade de expressão religiosa, qualquer que seja ela, e desde que não represente uma agressão à ordem pública.

O Estado brasileiro adotou, como modelo, a separação entre Estado e Igreja. Como decorrência da garantia da liberdade religiosa de um lado, e da laicidade do Estado de outro, a nossa Constituição garante institutos clássicos, como a escusa de consciência e a assistência religiosa a internados em estabelecimentos coletivos, que no quadro constitucional atual não geram questionamentos.

Analisando de maneira mais profunda o modelo adotado pelo Estado brasileiro, começam a surgir algumas dúvidas. Seria esta separação verdadeiramente rígida? Ou sofreria o Estado brasileiro influência expressiva de uma religião?

Neste ponto a autora insere uma discussão fundamental. O Estado brasileiro tem se mostrado um Estado secular, ou um Estado com características religiosas? Partindo dos estudos de Dworkin, a autora entende que se aplica o segundo caso: na atualidade, *o Estado brasileiro aproximar-se-ia mais de um Estado religioso, do que de um secular.*

Segundo Dworkin, um *Estado religioso tolerante*, cuja característica central consiste em não adotar para si uma religião oficial, não é indiferente à questão religiosa, e por isso defende a religião como um valor importante para o bem social e individual de seus concidadãos. Parece ser o caso brasileiro ao invocar, no preâmbulo da atual Constituição, a Proteção de Deus, colocando a religião em posição de relevância social.

Assim, o Estado religioso do tipo brasileiro, é, em tese, garantidor do respeito a todos os tipos de crenças, inclusive à crença de quem não possui crença alguma, abstendo-se de anunciar como política oficial do Estado que aqueles que não têm religião encontram-se equivocados.

Apesar da capacidade que o Estado religioso tolerante possui de aceitar todas as formas de crença, o seu âmbito de proteção da liberdade religiosa é mais reduzido do que no caso do Estado secular de mesma índole. Isso porque a crença no poder divino – que suplanta o poder secular – “criaria obstáculos à discussão livre de temas fundamentais sobre a vida, tais como o aborto e a pesquisa com células-tronco, fazendo

com que tais debates partissem de pressupostos religiosos.”

A autora continua, retomando Dworkin, referindo-se às características do *Estado secular tolerante*. Ainda que essa forma de Estado seja igualmente tolerante com todas as formas de crença, culto e organizações religiosas, há uma exigência a mais quanto ao seu comportamento: ele não poderá demonstrar qualquer tipo de influência religiosa, em pronunciamentos oficiais ou em qualquer espécie de manifestação pública capaz de vincular a figura do Estado à Religião.

Além do mais, o Estado Secular de índole tolerante alargaria significativamente o espectro de liberdade religiosa, pois sua posição não rigidamente dogmática e apriorística sobre determinados assuntos lhe ofereceria condições de subsidiar a tomada de decisões mais livres sobre temas como aborto, transfusão de sangue (no caso das Testemunhas de Jeová), participação em provas e concursos públicos em dia de Sábado (no caso dos Adventistas do Sétimo Dia e outros grupos que guardam o sábado como dia santo), e outras situações semelhantes. Como diz Seferjan:

[...] Um Estado puramente secular jamais adotaria uma solução pré-determinada sobre o momento do início da vida, como fazem os Estados que, por exemplo, proíbem o aborto. Na visão de um Estado secular, a decisão sobre o início da vida e a possibilidade de realização de um aborto caberia exclusivamente a cada cidadão, que tomaria a decisão de acordo com as suas concepções religiosas ou filosóficas. Por sua vez, um Estado religioso toma por base um preceito religioso, do início da vida com a concepção, e por ele pauta o seu quadro legislativo.

Ainda que um Estado religioso possa garantir plenamente a tolerância religiosa, ele acaba inevitavelmente reduzindo o âmbito de atuação da liberdade religiosa, sem, é preciso ressaltar, aniquilá-la.

Na mesma linha de raciocínio, podem ser consideradas as decisões majoritariamente vistas na jurisprudência brasileira que impedem a recusa de transfusões de sangue por Testemunhas de Jeová. **Neste caso, porém, vislumbra-se um possível exagero na posição estatal. Ao impedir que determinadas pessoas ajam de acordo com sua crença, o Estado acaba dando passos rumo à intolerância religiosa.**

Aqui se torna indiferente a razão da intervenção estatal, que pode ser tanto por motivos laicos radicais de impedir que uma crença religiosa defina a morte de uma pessoa, quanto por motivos ligados a uma religião específica que desaprovava o comportamento de integrantes de outra religião. **Seja o Estado religioso ou secular, sua preocupação deve sempre ser em manter incólume o respeito às demais religiões, não impedindo a livre manifestação da crença pelos seus fiéis.** (grifos meus).

E conclui a autora:

Analisando-se a posição do Estado brasileiro que diz respeito a temas religiosos, pode-se concluir que a laicidade do Estado é fundamentada

numa Separação atenuada entre Estado e Igreja. Estaria, assim, o Brasil muito mais próximo de um Estado religioso do que de um Estado secular.

Tal conclusão não faz com que recaia sobre o Estado brasileiro qualquer pecha de antidemocrático e agressor de direitos fundamentais. É plenamente possível que um Estado seja religioso e ao mesmo tempo tolerante. Por seu turno, é inevitável reconhecer que a existência de uma influência religiosa sobre o Estado diminui o âmbito de proteção da liberdade religiosa dos seus cidadãos, uma vez que vincula a decisão sobre questões fundamentais a um pressuposto básico religioso.

Um Estado religioso pode ser tolerante, mas sob a perspectiva da amplitude da liberdade religiosa, um Estado secular ser-lhe-ia mais benéfico.

Concordo com a conclusão da autora quando afirma que, sob o aspecto do direito à liberdade religiosa, um Estado secular pode ser mais tolerante quanto à própria liberdade religiosa do que um Estado religioso. Entretanto, é necessário fazer uma ressalva, pois será fácil compreendê-la se apenas lembrarmos o caminho pelo qual seguiu a construção e a desconstrução da civilização atual.

Como julgo ter demonstrado, a história da civilização ocidental, (mas provavelmente se olhássemos para a oriental chegaríamos à mesma conclusão), foi caracterizada por muitas guerras implementadas com fundo religioso e filosófico, na ânsia de construir Estados nacionais fortes rigidamente orientados por uma concepção exclusivista de religião, nação, povo, raça, etnia, geografia, e ideologia de várias índoles.

Entre os teóricos que exerceram maior influência estão governantes como os imperadores romanos, Hitler, Mussolini e Stalin, e autoridades religiosas, como os Papas e também estão os criadores de ideologias como Campanella, Comenius, Rousseau, Marx e Nietzsche.

Ao dizer isso, não estou afirmando que todos aqueles que pensaram sistemas doutrinários que visavam a modificar o homem e o mundo o fizeram com intenção de que suas ideias fossem usadas para matar e morrer. Todos eles foram relevantes em seu momento histórico e sob as condições sociais e políticas no mundo no qual haviam nascido e viviam e, provavelmente, suas teorias foram concebidas pensando em minimizar a cruza que viam e ouviam em seus cotidianos, muito embora, mesmo sem o perceber ou concordar, as formulações teóricas de alguns foram orientadas para provocar terror, medos e sofrimentos.

É preciso fazer outra ressalva. Como julgo ter demonstrado, Comenius era um

visionário que pensou um mundo orientado pela paz, sabedoria, justiça, igualdade e liberdade para todos, de modo a construir uma espécie de Comunidade universal, o que poderia vir a ser consubstanciado em sua Educação Universal para todos. Como vimos, entretanto, infelizmente com o passar do tempo suas ideias e método foram sendo descaracterizadas e transubstanciadas por aqueles que estavam sendo orientados pela intenção de domínio e poder, os quais mantiveram sua doutrina apenas naquilo que se mostrava útil para atender seus objetivos ideológicos e políticos.

Liberdade à Educação privada

O Estado Democrático de Direito brasileiro tem por princípio a livre iniciativa quanto à Educação, como já expressamos. Isso implica em ampla garantia quanto à livre iniciativa de promover qualquer projeto privado educacional, inclusive daqueles cidadãos que, amparados pela garantia à liberdade religiosa, resolvem empreender formas de educação que proporcionarão princípios e valores tidos pela maioria das pessoas como valores exclusivamente religiosos.

Suprimir este direito sob o argumento de que este tipo de educação está a promover o retrocesso a formas de sociedades fechadas é instinto totalitário, porque na verdade, como vimos, não é a ausência de organizações religiosas e crenças que caracteriza as sociedades abertas, muito pelo contrário. O que caracteriza uma sociedade aberta - de verdade, e não no discurso - é a possibilidade de coexistência e convivência pacífica dos homens e dos seus diversos agrupamentos orientados pelas mais diversas crenças de modo pacífico e *civilizado*.

O termo *pacífico* expressa o que se quer na relação entre os homens: paz. E o termo *civilizado* reporta-nos ao patrimônio histórico da humanidade do qual não podemos nos afastar, sob pena de perdemos completamente as referências que, em meio às mazelas que foram praticadas por ação e cultura humana, poderiam nos servir de balizas para não as praticarmos novamente.

Direito à Desobediência Civil

Termino o capítulo referindo-me à hipótese de Desobediência Civil, opção que muitos países tem adotado diante da postura restritiva no mundo inteiro, inclusive no

Brasil, que os Estados tem assumido frente ao fenômeno social da Educação Familiar Desescolarizada.

Como vimos anteriormente, a Desobediência Civil foi um direito previsto e garantido no âmbito das constituições liberais em seus primórdios, e consiste em oferecer resistência ao Estado, mesmo que essa resistência implique no descumprimento de leis tidas como válidas e eficazes. Ao longo dos séculos, homens recorreram a este recurso quando o Estado se mostrava resistente em promover as mudanças necessárias no seu ordenamento jurídico com vistas a assegurar direitos humanos. Mahatma Gandhi e Martin Luther King, ambos homens de inspiração fortemente religiosa são, seguramente, os nomes mais lembrados quanto ao tema.

Pais do mundo inteiro estão dispostos a praticar essa forma de resistência civil. Entendo que caso os Estados se neguem a dar os andamentos necessários no sentido de regularizar esse modelo de educação, inclusive por meio de uma hermenêutica que substitua o olhar legalista que tem caracterizado o Poder Judiciário de maneira geral, o que restará como opção dos pais EFAD será desistir, ou recorrer a ela.

A julgar pela convicção que tenho visto em muitos pais, e seus filhos, sobre as razões e os acertos da EFAD no contexto atual de escolarização no país, o direito à desobediência civil deverá vir a ser reconhecido pelos tribunais como um direito constitucional legítimo, sob pena de se instituir no Brasil um regime político que, enquanto criminaliza e pune a conduta de pais comprometidos e amorosos para com os seus filhos, absolve condutas corruptas capazes de matar milhões, por ação ou por omissão.

PARTE IV – ASPECTOS JURÍDICOS, SOCIOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA EFAD

Aspectos introdutórios

Na Parte I apresentei o que eu qualifico como um Movimento Social de amplitude mundial formado por pais e agentes políticos, integrantes de governos ou não, que resolveram assumir uma posição de resistência aos processos de desconstrução, ou de pseudoconstrução da educação e do mundo. Sua atitude é semelhante ao direito fundamental de resistência civil, típico dos estados de inspiração liberal em seus primórdios, enquanto busca ter reconhecido no âmbito dos estados democráticos do mundo o direito de educar suas crianças tendo como protagonista e diretiva central os valores da própria família e o bem-estar integral da criança e do adolescente, ainda em processo de desenvolvimento natural de suas personalidades.

Na Parte II demonstrei como o desenvolvimento histórico no mundo ocidental no que diz respeito ao Direito à Educação resultou na sinonimização à escolarização e à obrigatorização universalizada e totalizada de que crianças e adolescentes frequentem a escola, de modo a abstrair dos pais o direito de escolher ensiná-los por sua própria ação e metodologia, tendo se tornado irrelevante, inclusive, a qualidade precária das escolas ou as possibilidades dos pais desempenharem a tarefa de instruir seus próprios filhos com vistas à sua formação para a vida adulta.

No desenrolar dessa história universal é que se estabeleceram os objetivos e os ideais pelos quais se necessitava formar as crianças, com vistas a que o homem adulto atingisse certo padrão civilizatório, que se passou a desejar em razão de diversas condições reais humanas que envolviam conflitos e ideologias de proporções planetárias.

Em seguida, na Parte III, expliquei os motivos históricos e a ideologia que se foi *inventando* para que o sentido original dos processos educacionais, quais sejam, de *formar*, ou *construir* seres humanos com vistas a consolidar certos ideais forjados em meio às condições históricas dos últimos séculos no mundo ocidental, fossem perdidos, a saber, em razão de um processo consciente ou inconsciente de *desconstrução* do homem e de todas as instituições feitas por ação humana, por ação cultural, ou educacional.

Apresentarei, nessa Parte, um panorama sobre olhar dos diplomas internacionais

de Direitos Humanos quanto ao modelo da *Educação Familiar Desescolarizada*, concentrando-me no caso Brasil. Em seguida, promoverei três discussões:

- (i) a discussão jurídica, levando em conta aspectos de direito constitucional, civil e os direitos especiais à educação e da criança e do adolescente.
- (ii) a discussão sociológica, na medida em que demonstrarei que o mundo produtivo atual não pode se limitar a ter a escola como único instrumento de preparação da criança para a vida produtiva, para a construção da democracia social, ou para o fortalecimento dos Estados Nacionais;
- (iii) a discussão pedagógica, enfocando os aspectos propriamente humanos da educação, e demonstrando que, dadas as condições reais de civilidade e civilização atuais, a EFAD apresenta-se como um modelo de educação plausível e desejável, sob determinadas condições, devendo ser estimulado e encorajado pelo Estado, e não punido.

CAPÍTULO 9 – A Educação Familiar Desescolarizada no Direito Internacional

Não há nenhum dispositivo em qualquer diploma internacional de direitos humanos que garanta expressamente aos pais ou aos seus filhos o direito à prática da Educação Familiar Desescolarizada. Este direito se pode depreender de modo indireto, pela forma que os documentos de direitos humanos que garantem direitos à criança asseguram também direitos à família e aos pais.

O diploma de direitos humanos mais relevante, sob este escopo, é a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pelas Nações Unidas em 1959, e da qual se originaram outros. Acredito que com o passar dos anos, e em razão dos fatos históricos e ideológicos que descrevi, foi-se perdendo o ideal da Declaração dando-se lugar a interesses diversos que nenhuma conexão possuem com o seu sentimento originário.

É útil transcrevemos e comentarmos o que nos interessa mais propriamente no documento. Assim diz a Declaração:

Visto que os povos das Nações Unidas, na Carta, reafirmaram sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e resolveram promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla.

Visto que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamaram que todo homem tem capacidade para gozar os direitos de liberdade

nela estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição.

Visto que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento.

Visto que a necessidade de tal proteção foi enunciada na Declaração dos Direitos da Criança de Genebra, de 1924, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos estatutos das agências especializadas e organizações internacionais interessadas no bem-estar da criança.

Visto que a humanidade deve à criança o melhor de seus esforços,

Assim

A Assembleia Geral

Proclama esta Declaração dos Direitos da Criança, visando que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados, e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas, de conformidade com os seguintes princípios:

Princípio 1.º A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 2.º A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança.

Princípio 3.º Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio 4.º A criança gozará os benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e criar-se com saúde, para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteção especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais. A criança terá direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequada.

Princípio 5.º À criança incapacitada física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

Princípio 6.º Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda social e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Princípio 7.º A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando a propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Princípio 8.º A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

Princípio 9.º a criança gozará proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma. Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio 10. A criança gozará proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.”

Podemos destacar os principais aspectos da Declaração sobre os Direitos da Criança:

À época na qual a Declaração foi feita esperava-se que, progressivamente, com o passar do tempo, o compromisso com estes valores levassem a uma mudança na condição das crianças do pós-guerra no mundo inteiro. Com este objetivo em mente, a Declaração previu formas pelas quais se acreditava, à época, que poderiam vir a ser alcançados:

A segurança do recebimento, pela criança, de amor e compreensão, o que deverá ser proporcionado, sempre que for possível, pelos próprios pais da criança, não o Estado, não a família ampliada, e não qualquer outra família, constituída por adoção. A Declaração reconhece que estas formas de afeto e compromisso moral e material são essenciais para o desenvolvimento completo e harmonioso da personalidade infantil. Apenas no caso de crianças desprovidas de pais naturais, ou daquelas cujos pais não dispõe de meios aptos para criá-las, os cuidados deveriam ser providenciados pelas autoridades públicas e pela sociedade em geral. No segundo caso, de família empobrecidas, quando agravada a situação em razão do número grande de crianças, a ajuda social deveria ser especialmente presente. **Em qualquer hipótese a criança deveria permanecer no seio da família, junto dos pais e de seus irmãos, não havendo motivo legítimo para a retirada delas do convívio familiar, a menos que o amor e a compreensão necessários e desejados lhe fossem negados ou impossibilitados.**

- O direito da criança à educação, que deveria ser **gratuita e compulsória pelo**

menos no grau primário, e elaborada e ministrada com vistas a propiciar o domínio daquilo que é denominado de *cultura geral*.

O direito à educação não se confunde com o dever à escolarização, na Declaração.

Ao contrário, **o documento é explícito em afirmar que a diretriz a nortear os responsáveis pela educação e orientação da criança deveria ser os melhores interesses da criança.** Ao mesmo tempo, a Declaração afirma expressamente, que **a responsabilidade de promover a educação da criança e responsabilizar-se por sua orientação cabe aos pais, em primeiro lugar, sendo que o papel da sociedade e das autoridades públicas não deveria ser empenhar-se em criminalizar a conduta dos pais que resolvessem assumir para si esta tarefa, mas sim empenhar-se em promover o gozo deste direito, inclusive apoiando os pais em seu mister.**

A Declaração reconhece que, na busca de gerar indivíduos adultos aptos a viver socialmente, é necessário inculcar neles o sentido de que o esforço pessoal não deve ser destinado exclusivamente para o interesse egoístico, mas também para a coletividade, servindo-a com suas aptidões e capacidades adquiridas.

Apesar da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente ter sido promulgada no ano de 1959, do ponto de vista estritamente jurídico ela passa a ter plena aplicabilidade por meio da Convenção dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, quando passou a valer no plano do direito interno nacional, após trâmites internos dispostos na Constituição Federal.

Nesse sentido dispõe, já em seu preâmbulo, a natureza e a importância fulcral da família no contexto social:

[...] Convencidos de que a **família, unidade fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros**, e em particular das crianças, deve receber a proteção e a assistência necessárias para desempenhar plenamente suas responsabilidades na comunidade;
Reconhecendo que a criança, para o desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade, **deve crescer em um ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão;**
Considerando que importa preparar plenamente a criança para **viver uma vida individual** na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, **num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade;** [o grifo é meu ...].”

No artigo 14, o diploma assegura o direito à liberdade, não apenas o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião da criança, mas também dos seus pais

com vistas a que este direito de seus filhos venha a ser garantido:

1. Os Estados Partes respeitarão o **direito da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença.**
2. Os Estados Partes respeitarão os **direitos e deveres dos pais** e, quando for o caso, dos representantes legais, **de orientar a criança no exercício deste direito, de modo consistente com a evolução de sua capacidade.**
3. **A liberdade de manifestar a sua religião ou crenças sujeitar-se-á somente às limitações prescritas em lei e que forem necessárias para proteger a segurança, a ordem, a moral, a saúde públicas, ou os direitos e liberdades fundamentais de outrem.**

Nos termos do dispositivo acima, a liberdade da criança de manifestar a sua religião ou as suas convicções somente poderá ser objeto de restrições quando houver expressa previsão legal, cumulando-se esta proibição com:

- Necessidade de proteção da segurança, ordem e saúde públicas;
- Necessidade da proteção da moral e das liberdades e direitos fundamentais de outra pessoa.

A ausência de lei, ou mesmo a existência de lei sem as *necessidades* do elenco acima indicado não justifica a restrição a qualquer direito fundamental que o diploma de direitos humanos assegura às crianças e adolescentes.

Assim, apenas em situações especialíssimas como, por exemplo, quando um adolescente, em nome de sua liberdade de convicção ou de crença pretenda ferir a integridade física de outrem, sua liberdade deverá ser coibida.

É o que se faz, no Brasil, por meio dos dispositivos do Estatuto da Criança e do Adolescente que excluem da esfera das liberdades da criança e do adolescente as práticas tipificadas como delituosas pelo Código Penal Brasileiro e leis penais especiais, por pressupor que aquelas condutas são violação de proteções de ordem pública ou privadas.

Esses direitos à liberdade da criança devem ser vistos valendo inclusive contra seus pais. Assim, imaginem-se situações nas quais a criança procura exercer sua liberdade de crença e é, sistematicamente, coibida pelos seus pais que procuram doutriná-la à sua fé com vistas a que a criança venha a praticar as mesmas condutas que eles. Nesse caso, a vontade da criança prevalecerá contra a vontade de seus pais. É o que diz a Convenção.

Convenção Sobre os Direitos da Criança

É ponto pacífico que, em diversos artigos, que a Convenção Sobre os Direitos da Criança reconhece e assegura aos pais ou responsáveis, a centralidade no direcionamento do processo educacional integral que é constituído como um direito da criança. No artigo 18, 1, está escrito que “a responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primordialmente aos pais e, sendo o caso, aos representantes legais.”

No exercício dessa responsabilidade “o interesse superior da criança deve constituir a sua preocupação fundamental.”

Esse princípio, *o interesse superior da criança*, orienta todo o sistema legal de proteção à criança e ao adolescente, inclusive brasileiro. Ainda o artigo 27, 2, afirma que “Cabe primordialmente aos pais e às pessoas que têm a criança a seu cargo a responsabilidade de assegurar, dentro das suas possibilidades e disponibilidades econômicas, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança.”

Levando em consideração esta supremacia dos direitos dos pais ou responsáveis em relação ao direito de quaisquer outros atores políticos ou sociais, diversos dispositivos obrigam o Estado, em caráter de subsidiariedade, a atuar apoiando a tarefa dos pais, os quais deverão levar em conta os interesses superiores da criança, acima dos seus próprios:

Artigo 18

1. Os Estados partes envidarão os maiores esforços para assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm responsabilidades comuns na educação e desenvolvimento da criança. Os pais e, quando for o caso, os representantes legais têm a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. **Os interesses superiores da criança constituirão sua preocupação básica.**
2. Para garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, **os Estados partes prestarão assistência apropriada aos pais e aos representantes legais no exercício de suas funções de educar a criança** e assegurarão o desenvolvimento de instituições, instalações e serviços de assistência à infância.
3. Os Estados Partes tomarão todas as medidas adequadas para garantir às crianças cujos pais trabalham o direito de beneficiar-se de serviços e instalações de assistência social e creches a que fazem jus.

Artigo 27

1. [...]
2. **Cabe aos pais, ou a outras pessoas encarregadas, a**

responsabilidade primordial de proporcionar, de acordo com suas possibilidades e meios financeiros, **as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança.**

3. Os Estados Partes, tendo em conta as condições nacionais e na medida dos seus meios, tomam as medidas adequadas **para ajudar os pais e outras pessoas que tenham a criança a seu cargo a realizar este direito** e asseguram, em caso de necessidade, auxílio material e programas de apoio, nomeadamente no que respeita à alimentação, vestuário e alojamento.

4. Os Estados Partes tomam todas as medidas adequadas tendentes a assegurar a cobrança da pensão alimentar devida à criança, de seus pais ou de outras pessoas que tenham a criança economicamente a seu cargo, tanto no seu território quanto no estrangeiro. Nomeadamente, quando a pessoa que tem a criança economicamente a seu cargo vive num Estado diferente do da criança, os Estados Partes devem promover a adesão a acordos internacionais ou a conclusão de tais acordos, assim como a adoção de quaisquer outras medidas julgadas adequadas.

A Convenção, em seus artigos 28 e 29, se refere explicitamente ao direito da criança à Educação. No artigo 28, 1, os Estado partes signatários reconhecem que este direito deverá se dar “na base da igualdade das oportunidades”.

Os princípios da obrigatoriedade e gratuidade à educação, previstos na alínea ‘a’ do mesmo artigo, **têm finalidade explícita:** visam a igualar tais oportunidades de acesso ao ensino entre todas as crianças. Significa que possuía, à época, uma **finalidade afirmativa**, de forma semelhante ao que se afirma querer fazer atualmente, quanto ao direito da população afrodescendente a cargos públicos e vagas em universidades públicas.

Evidentemente que, naquele caso, o que se desejava era igualar os diferentes pontos de partida, com vistas a tornar mais justa a competição e a chegada. Visavam-se, evidentemente, os mais pobres, e aqueles que estavam desprovidos de famílias que poderiam lhes proporcionar os melhores níveis de educação.

Além disso, **a Convenção concilia obrigatoriedade com disponibilidade e estímulo**, termos aparentemente contraditórios, ao se comparar com a forma que vem sendo entendida a obrigatoriedade da matrícula e frequência à escola no Brasil e em quase todo o mundo.

Ao contrário das medidas impositivas e restritivas de liberdade que foram sendo adotadas com o passar do tempo, o que a Convenção preceitua aos Estados partes é que se tomassem medidas que obrigassem os Estados a criar escolas em número capaz de atender, de modo gratuito, a todas as crianças.

A obrigatoriedade de matricular em escolas e frequentá-las não foi

destinada aos pais das crianças, ou às próprias crianças, mas aos Estados signatários da Convenção.

A evidência disso está em dois verbos previstos na Declaração: **DISPONIBILIZAR E ESTIMULAR**. Vejamos:

Os Estados partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

- a) Tornar o ensino primário **obrigatório e disponível** gratuito a todos;
- b) **Estimular** o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuito e a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;
- c) Tornar o ensino superior acessível a todos, com base na capacidade e por todos os meios adequados;
- d) Tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;
- e) **Adotar medidas para estimular** a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

Disponibilizar é um termo reconhecido pela doutrina jurídica. Quando um direito ou um bem deve ser, por força de norma, *disponibilizado*, isso significa que o credor deste direito ou bem tem o direito de exigí-lo do devedor, o chamado direito subjetivo, o qual, inclusive, a Lei 8069/90 garante.

Dever do Estado de *disponibilizar* vagas escolares, e direito subjetivo das crianças de exigirem que assim se fizesse, foi o sentido que foi compreendido no Brasil a princípio, quando inúmeras ações judiciais, inclusive de autoria do Ministério Público, foram sendo propostas como forma de obrigar o Poder Público a criar vagas nas escolas para comportar todas as crianças cujos pais desejavam matriculá-las.

É o mesmo que está a ocorrer hoje, quanto à educação infantil, a antiga creche.

Estimular, ao contrário, é um termo quase que totalmente desconhecido juridicamente, inaplicável no campo do Direito, exceto quanto às normas constitucionais chamadas programáticas (CANOTILHO, 1993). Como o Direito trabalha com normas de caráter prescritivo, da natureza do *dever-ser* (DALLARI, 2007), o reconhecimento do *dever de estimular* quase não diz nada para o Direito, pelo menos

não enquanto este estímulo não se caracterizar por uma obrigação concreta, especificada em norma reconhecida como válida juridicamente, o que já vimos (BOBBIO, 2008). Até então, o direito se opera no campo da discricionariedade da Administração Pública e das funções do Estado.

De qualquer forma, o ponto que quero ressaltar é que o dispositivo da Convenção **não obriga** todas as crianças do mundo inteiro a matricularem-se e frequentarem as escolas, mesmo porque isso seria uma contradição ao direito fundamental de liberdade previsto na própria Declaração e na Convenção. Uma exceção poderia vir a ser feita, talvez, quanto ao antigo ensino primário, as séries de primeira a quinta, por meio do qual a criança receberia os fundamentos elementares, com idade compreendida de seis ou sete, a dez ou onze anos. Essa interpretação parece coerente com o que vimos pelo estudo de Marshall.

O que é absolutamente certo é que os Estados partes se comprometeram a **disponibilizar** escolas gratuitamente a todas as crianças que desejassem ser instruídas nelas, e a **estimular** que todas as demais crianças e seus pais, que não queriam se matricularem nas escolas por qualquer motivo, se motivassem a fazê-lo. Podemos pensar em inúmeras formas pelas quais este estímulo poderia ocorrer, sem a sua obrigatoriedade, especialmente a valorização dos processos de formação de toda e qualquer pessoa humana sem mecanização, animalização e seriação rígida, que era o que desejava Comenius.

Infelizmente, sempre será mais fácil à máquina impor do que persuadir. Uma distorção própria do sistema de poder que temos montado, desde os primórdios de nossa civilização.

O artigo 29 esclarece quais as finalidades do processo educacional. Entre elas, está *o respeito pelos pais*, bem como os ideais de liberdade, solidariedade e fraternidade entre os povos, valores construídos no bojo do desenvolvimento histórico que demonstrei anteriormente:

- Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades;
- Inculcar na criança o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;

- Preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena;
- Promover o respeito da criança pelo meio ambiente.

O pacto descumprido

Um documento internacional de Direitos Humanos importantíssimo, amplamente referenciado pelos tribunais brasileiros, é o chamado *Pacto de San José da Costa Rica*, ou Convenção Americana de Direitos Humanos, a qual foi adotada e aberta à assinatura em 22 de novembro de 1969, tendo sido ratificada pelo Brasil apenas em 25 de setembro de 1992.

Em seu texto, estão diversos dispositivos que ratificam os documentos internacionais a que já nos referimos, e que se referem aos motivos pelos quais o Movimento Social Internacional EFAD cresce no mundo inteiro. Dentre eles:

- No artigo 5.º, 1, está garantido que toda pessoa tem o direito a que se respeite sua integridade física, psíquica e moral. Como vimos, a escola precisa ser um lugar de promoção, garantia e defesa da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente;
- O artigo 11, afirma o direito à proteção da honra e da dignidade do ser humano.
 - No parágrafo 1, está escrito que toda pessoa tem o direito ao respeito da sua honra e ao reconhecimento de sua dignidade;
 - No parágrafo 2, garante-se que ninguém poderá ser objeto de ingerências arbitrárias ou abusivas em sua vida privada e em sua família, dentre outras;
 - No parágrafo 3, garante-se que toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais ingerências. Infelizmente, em nome do direito à educação escolar da criança que, de fato, se constituiu como um dever, muitos juízes tem violado este direito, quando deveriam ser os primeiros a garanti-la.
- O artigo 12 refere-se à liberdade de consciência e de religião.

- No parágrafo 1, está garantido a liberdade do indivíduo em conservar sua religião ou suas crenças, podendo mudá-las livremente a seu critério. Também está garantido o direito de professá-las e divulgá-las, individual ou coletivamente, de modo público ou privado;
- No parágrafo 2, ratifica-se o que está dito no parágrafo 1, querendo-se dar ênfase, de modo que o direito à ampla liberdade de conservação ou modificação da religião ou crenças individuais é reforçado no texto;
- No parágrafo 3, é estabelecida uma restrição a este direito, que deverá existir apenas na conjugação de dois requisitos:
 - Previsão legal expressa;
 - Proteção da segurança, ordem, saúde, moral pública, direitos e liberdades das demais pessoas. Obviamente, estas necessidades deverão ser vistas de modo objetivo, e não em tese.
- Ainda no artigo 12, queremos ressaltar o seu parágrafo 4: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” Por este dispositivo:
 - **É plenamente atribuído às crianças os direitos à liberdade de consciência e de religião**
 - **O marco orientador para o tipo de crença que deverá ser ministrado à criança não será outro senão o dos próprios pais, ou daqueles que detenham sobre a criança o legítimo poder familiar. Assim, não haverá qualquer arbitrariedade dos pais, ou responsáveis da criança, quando eles ensinam sua própria crença aos seus filhos ou pupilos.**
- O último dispositivo do Pacto San Jose aplicável ao reconhecimento da juridicidade da Educação Familiar Desescolarizada é o artigo 17, que trata da Proteção da família.
 - No parágrafo 1 é reconhecido que **a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e deve ser protegida pela sociedade e pelo Estado** e, por este motivo, passa a afirmar, nos parágrafos

seguintes, aspectos relativos ao matrimônio, constituição familiar e filiação.

- Ao reconhecer a família como **núcleo natural da sociedade**, se está a afirmar a convicção de que do mesmo modo como sexo, raça, cor, idioma, origem nacional ou social e outras condições são características que o indivíduo traz consigo quando vem a este mundo, com seu nascimento, a família natural também o é, a menos que a criança tenha sido desprovida de família ao nascer, pela morte ou pelo abandono, do pai, da mãe, ou de ambos.
- O parágrafo 2 reconhece o direito do homem e da mulher de contraírem casamento e de constituírem uma família, desde que tenham idade mínima e condições fixadas em leis internas de cada Estado. Ressalta o dispositivo que as leis internas não poderão afetar o princípio da não discriminação estabelecido na Convenção de San Jose, o que significa que deverá ser observado o artigo 1.º, segundo o qual todos os Estados partes signatários da Convenção não poderão realizar, quanto a qualquer um dos direitos elencados, discriminação de qualquer tipo, *por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social*.
- Vale lembrar que no Pacto de San Jose não há nenhuma referência à discriminação de gênero.

Considerações Parciais

Os diplomas internacionais de direitos humanos que normatizaram questões afetas à criança e à família, os quais ainda se encontram em vigor em meio à miríade de diplomas internacionais que os sucederam, são plenamente favoráveis à adoção do modo de Educação Familiar Desescolarizada, ainda que não disponham sobre ele de modo expreso, não havendo nenhuma exigibilidade de que os resultados educacionais sejam alcançados por meio da escolarização universal de crianças e adolescentes.

Ao mesmo tempo em que estes diplomas garantem a educação primária obrigatória, eles reconhecem que a família é o núcleo natural de toda e qualquer

sociedade de homens, atribuindo a ela o dever e o direito perante o Estado e a Sociedade de promover, na medida de suas possibilidades, a educação de suas crianças, sem ingerência prejudicial de qualquer tipo por parte daquelas organizações.

Ao contrário do modelo atual, segundo o qual compete à família apoiar o Estado e as organizações escolares na tarefa de educar seus filhos, nos diplomas estudados é o Estado e a Sociedade organizada que se encontram obrigados a apoiar a família em sua tarefa de educar. Trata-se de uma inversão das regras previstas nos documentos internacionais a pretensão de proibir e de punir os pais que queiram exercer sua obrigação ética e moral de dirigir a educação de seus próprios filhos, ainda que sob supervisão do Estado.

A tarefa da educação das crianças e adolescentes é reconhecida pelos diplomas internacionais de modo bastante diferente da que passou a ser desenvolvida nas instituições escolares. Nos termos dos diplomas internacionais, ela consiste em desenvolver uma forma de cultura que abrange competências intelectuais, morais, espirituais, físicas e sociais, de modo a capacitar a criança a desenvolver as suas aptidões e formá-la no sentido de emitir juízos de valor e o senso de responsabilidade moral e social, de modo a torná-la um membro útil da sociedade em que vive, com vistas ao ideal de uma comunidade universal de homens.

A tarefa atribuída aos pais dos indivíduos ainda não emancipados por lei ou pela vontade de seus pais é mais abrangente do que promover-lhes e dirigir-lhes a educação, pois todos os direitos fundamentais que passaram a ser reconhecidos em favor das crianças e adolescentes são, primária e primordialmente, obrigação dos seus genitores garantir e viabilizar.

Quaisquer que sejam as diretivas e iniciativas que venham a ser tomadas pela Família, pela Sociedade ou pelo Estado no sentido de propiciar o desenvolvimento integral da criança e assegurar seus direitos fundamentais, o que sempre se deverá ter em mente é *o melhor interesse da criança*, o que não deve ser confundido com a supremacia da vontade da criança, pois às crianças caberá respeitarem seus pais.

É nesse sentido que os diplomas internacionais de direitos humanos reconhecem como um direito fundamental que a criança se desenvolva em ambientes saudáveis, caracterizados por amor e compreensão, livres de atos discriminatórios e riscos à sua integridade física, moral ou espiritual, com vistas a que ela venha a valorizar os ideais de tolerância, amizade, inclusive entre os povos, paz e fraternidade entre todos os homens.

Idealmente, o que se compreende como o ambiente para o alcance dessas finalidades é o meio familiar, qualquer que seja sua configuração admitida na legislação nacional dos Estados Parte, devendo o Estado e a Sociedade empenhar todos os seus esforços para que esta unidade familiar cumpra o seu papel de assegurar a felicidade e o bem estar da criança, do adolescente e da sociedade em geral.

A *Educação Familiar Desescolarizada* não oferece nenhum risco à ordem pública ou aos direitos de terceiros. Pelo contrário, como demonstramos exaustivamente, estamos diante de um modelo de ensino cujos realizadores pretendem, por meio do processo educacional, promovendo seus filhos à vida adulta com responsabilidade e compromisso, desenvolver neles valores de vida e de bem estar social, bem como de respeito às leis e às normas estabelecidas democraticamente.

O Movimento EFAD, no Brasil e no mundo, está fundado de modo significativo em princípios e valores éticos, o que se constitui como um direito assegurado pelos diplomas internacionais assecuratórios de direitos humanos mais fundamentais e originais. No exercício destes direitos, ele não se mostra ameaçador ao ideal de realização de uma sociedade democrática aberta, a qual, mesmo em face de suas incongruências, aparece, no momento histórico atual, e segundo o possível, como a forma mais apropriada da construção de um mundo civilizado onde a convivência entre os diferentes seja possível.

A EFAD no contexto do Direito brasileiro

Ao contrário dos estados europeus mais restritivos, o Estado brasileiro não tem previsão legal para oferta da Educação Familiar Desescolarizada, mas também não tem dispositivos legais que a proíbam, lacuna esta que levou o Ministério da Educação, por exemplo, a deduzir que a prática afronta a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.⁴⁶¹

As restrições, seguidas de punições ou ameaças delas, tem partido de alguns poucos operadores do Direito, dentre eles Promotores de Justiça e juízes, aos quais se

⁴⁶¹ MEC. Seus filhos pertencem ao Estado: ensinar os filhos em casa é ilegal. Disponível em <http://geraldsiq.jusbrasil.com.br/noticias/130536347/seus-filhos-pertencem-ao-estado?ref=home>. Acessado em 05.09.2014.

opõem famílias, seus advogados, associações e parlamentares, configurando-se um campo de intensos debates e disputas, como veremos a seguir.⁴⁶²

A interpretação tradicional

Na Constituição da República Federativa do Brasil, os dispositivos que preveem a Educação Nacional estão no Título VIII, (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e do Desporto). Logo nos primeiros dez artigos desse Capítulo (205 a 214), a Constituição de 1988 dispõe sobre a Educação.

No primeiro artigo do texto, o 205, está dito de forma absolutamente clara que Educação é *direito* de todos e *dever* do Estado e da Família. Não há nenhuma interpretação divergente da norma constitucional acerca dos possuidores do direito subjetivo à Educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988 - *todos*, e não há nenhuma discussão sobre o *dever* do Estado e da família em promover a Educação Nacional.

Assim, mesmo os adultos em cumprimento de pena de privação de liberdade, e os adolescentes em cumprimento de medida de internação têm garantido o direito à educação. É inequívoco, portanto, inclusive com fundamento em uma espécie de interpretação literal ou gramatical do dispositivo constitucional, que o direito à educação está universalizado no sistema constitucional brasileiro, e que as duas instituições, Estado e Família, deverão empenhar-se em promovê-lo:

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

Quando descemos à legislação específica que traça as diretrizes da Educação Nacional, e estabelece suas bases (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996), a

⁴⁶² Recentíssima e auspiciosa decisão do Conselho Tutelar de Governador Valadares, de 15/04/2014 – órgão não jurisdicional importante do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescentes – assim anotou sobre as “Medidas e Providências tomadas em relação ao caso, nesta data”: “1. Orientação sobre os deveres maternos e paternos. Orientação e esclarecimentos sobre o trabalho e atribuição do CT [Conselho Tutelar]. A família foi orientada sobre os direitos a educação prescritos no ECA e elogiada sobre o material de qualidade apresentado pelos mesmos, visto que até o presente momento não tem nada que os desabone com relação ao trabalho educativo que a família tem realizado com os filhos, foi comprovado que não existe violação com relação ao direito de ir e vir das crianças em tela, pois ambas possuem em diversos momentos durante a rotina diária de socialização e interação em atividades esportivas e na sociedade como um todo. 4. A família apresentou no caderno e nas atividades que todas as atividades educativas estão datadas e com as devidas observações, como por exemplo: se o filho fez a atividade sozinha, se foi um desenho feito por causa de um filme ou um desejo da criança.”

característica se repete. Diz o artigo 2.º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O problema começa a surgir quando pensamos sobre o teor das obrigações do Estado e da Família. Quais são as atribuições do Estado quanto a este dever de promover a Educação Nacional? E quais são as atribuições da Família? Como estão dispostas estas obrigações na Constituição Federal e na LDB, ou em outra Lei que trate da matéria?

Nos termos do artigo 208 da Carta Magna, levando em conta as alterações no texto constitucional que foram sendo realizadas no capítulo da Educação após a promulgação do texto constitucional em 1988, o dever do Estado com a educação será efetivado levando em conta os seguintes comandos garantidores de:

- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada sua oferta gratuita inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).
- progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).
- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);
- acesso ao ensino obrigatório e gratuito com natureza de direito público subjetivo;
- dever de *oferta regular* do ensino público fundamental, sendo que sua *oferta irregular* importará em responsabilidade da autoridade

competente.

- recenseamento dos educandos no ensino fundamental, fazendo-lhes a chamada e zelando, junto aos pais ou responsáveis, pela sua frequência à escola.

Muito embora haja ampla normatização sobre as obrigações do Estado, não há qualquer especificação sobre as obrigações da família quanto à Educação na Constituição Federal. Há um vazio total sobre esta obrigação. O único dispositivo constitucional que é interpretado, a *contrário sensu*, (porque na verdade estabelece um dever ao Estado, não à Família), como que especificando um dever à família quanto à educação de seus filhos, é o parágrafo terceiro do artigo 208, acima mencionado, que diz:

Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), que teremos o comando único quanto ao dever dos pais ou responsáveis. Depois de praticamente repetir os dispositivos constitucionais quanto a Dever do Estado em promover a Educação (artigo 4.º), o artigo 6.º da LDB, modificado com base na redação da Emenda Constitucional n.º 59 de 2009, afirma diretamente ser dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores no ensino fundamental a partir dos quatro anos de idade⁴⁶³:

É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Como vimos, excetuando um dever que vem sendo interpretado, a *contrario sensu*, como um dever dos pais ou responsáveis da criança por matriculá-la e zelar por sua frequência à escola, não há, na Constituição Federal, nenhuma obrigação específica atribuída à família, apenas se declara o seu dever em promover a Educação Nacional, sem especificar como. Ao mesmo tempo, existem muitas obrigações delineadas quanto ao Estado. É na LDB que surge o comando dirigido aos pais das crianças e adolescentes quanto a matricular e zelar pela frequência de seus filhos à escola.

Resta analisar uma última norma relativa aos deveres do Estado e da Família, em seus papéis quanto à Educação Nacional. A lei 8069/90, o Estatuto da Criança e do

⁴⁶³ No texto anterior constava seis anos, o qual, por sua vez, modificou texto a ele anterior, do qual constava sete anos como idade obrigatória de matrícula.

Adolescente, tem sido interpretado pelos operadores do Direito segundo o entendimento de que o único dever dos pais quanto à Educação dos seus filhos é determinado no Artigo 55, que diz: “ Os pais ou responsável **têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.**

Esta interpretação restrita e restritiva, quando combinada com o parágrafo 3º do Artigo 54 e com o Inciso II do Artigo 56 constituem os fundamentos para a oposição jurídica às pretensões do Movimento EFAD:

§ 3º - Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, **pela frequência à escola.**

Artigo 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

[...]

II - **reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar**, esgotados os recursos escolares. (grifos nosso).

Como se vê, o ECA vai além da Constituição Federal – na qual se procura delinear as obrigações do Estado quanto à Educação Nacional – e da LDB, na qual se normativa a Educação Escolar, estabelecendo princípios gerais sobre a Educação Nacional, delineando as atribuições e responsabilidades dos pais quanto à obrigatoriedade da matrícula e controle da frequência escolar.

Em prevalecendo esta interpretação restritiva, depreende-se que todos os dispositivos do capítulo IV do ECA, que trata do direito fundamental da criança à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, referem-se à educação escolar, e todas as referências sobre os direitos dos pais e das crianças dizem respeito apenas às suas obrigações em relação à escola e não aos seus direitos decorrentes do poder familiar.

Como legislação infraconstitucional e especial, que regulamenta o Artigo 227 da Constituição Federal o Estatuto da Criança e do Adolescente não prevê nem abre brechas para reconhecer a existência de outras formas de Educação senão a escolar, enunciando uma relação de desequilíbrio entre os direito da criança e do adolescente e os direitos de seus pais, recaindo sobre estes último o peso das prescrições do Artigo 129 do mesmo Estatuto

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;

II - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

- III - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- IV - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;
- VI - obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;
- VII - advertência;
- VIII - perda da guarda;
- IX - destituição da tutela;
- X - suspensão ou destituição do poder familiar.

Não bastasse isso, uma família que ouse conduzir o processo de escolarização de seus filhos sem cumprir a obrigatoriedade da matrícula e da frequência à instituição escolar poderá vir a ter sua conduta enquadrada no tipo penal previsto no Artigo 246 do Código Penal Brasileiro, que diz:

Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:

Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

Além da condenação criminal a mesma família poderá ter sua conduta enquadrada como infração administrativa por omissão, com fundamento no Artigo 249 do ECA:

Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar.

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

A jurisprudência nacional

Como já dissemos, os operadores do Direito em geral, especialmente aqueles que operam no âmbito dos tribunais, tem compreendido, recorrentemente, em que pese a pouca discussão e reflexão sobre o tema, que o direito à Educação Familiar Desescolarizada não está garantido pelo ordenamento jurídico brasileiro, devendo os pais ou responsáveis matricular os filhos na rede pública ou privada de ensino escolar em razão de expressos dispositivos legais⁴⁶⁴.

Dois exemplos destas decisões judiciais exaradas do Superior Tribunal de

⁴⁶⁴ Há duas semanas recebi um telefonema de advogada de Belo Horizonte solicitando auxílio sobre um processo judicial no qual os pais haviam sido intimados, sob pena de prosseguimento do processo, a comprovar em juízo a matrícula dos filhos.

Justiça transcreve-se à seguir⁴⁶⁵:

ACÓRDÃO 1

Relator(a)

Ministro FRANCISCO PEÇANHA MARTINS (1094)

Órgão Julgador

S1 - PRIMEIRA SEÇÃO

Data do Julgamento 24/04/2002

Ementa

MANDADO DE SEGURANÇA. ENSINO FUNDAMENTAL. CURRÍCULO MINISTRADO PELOS PAIS INDEPENDENTE DA FREQUÊNCIA À ESCOLA. IMPOSSIBILIDADE. AUSÊNCIA DE DIREITO LÍQUIDO E CERTO. ILEGALIDADE E/OU ABUSIVIDADE DO ATO IMPUGNADO. INOCORRÊNCIA. LEI 1.533/51, ART. 1º, CF, ARTS. 205 E 208, § 3º; LEI 9.394/60 (SIC), ART. 24, VIE LEI 8.096/90, ARTS. 5º, 53 E 129.

1. Direito líquido e certo é o expresso em lei, que se manifesta inconcusso e insuscetível de dúvidas.
2. Inexiste previsão constitucional e legal, como reconhecido pelos impetrantes, que autorizem os pais ministrarem aos filhos as disciplinas do ensino fundamental, no recesso do lar, sem controle do poder público mormente quanto à frequência no estabelecimento de ensino e ao total de horas letivas indispensáveis à aprovação do aluno.
3. Segurança denegada à minguia da existência de direito líquido e certo.

ACÓRDÃO 2

Relator(a) Ministro JESUS COSTA LIMA (302)

Órgão Julgador T5 - QUINTA TURMA

Data do Julgamento 29/06/1994

Ementa

PROCESSUAL E ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. HABEAS CORPUS REQUERIDO POR PESSOA JURIDICA. DIREITO A EDUCAÇÃO. MINISTERIO PUBLICO. PROCEDIMENTO JUDICIAL. CONDUÇÃO COERCITIVA. POSSIBILIDADE.

1. E POSSIVEL A IMPETRAÇÃO DE HABEAS CORPUS POR PESSOA JURIDICA EM FAVOR DE UM DE SEUS SOCIOS, POIS NÃO SE DEVE ANTEPOR RESTRIÇÕES A UMA AÇÃO CUJO ESCOPO FUNDAMENTAL E PRESERVAR A LIBERDADE DO CIDADÃO CONTRA QUAISQUER ILEGALIDADES OU ABUSOS DE PODER.
2. A CONSTITUIÇÃO QUALIFICA A EDUCAÇÃO COMO UM DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DA PESSOA E DEVER DO ESTADO E DA FAMILIA, DEVENDO SER PROMOVIDA E INCENTIVADA COM A AJUDA DA COLETIVIDADE COM VISTAS AO EXERCICIO PLENO DA CIDADANIA.
3. O MINISTERIO PUBLICO TEM LEGITIMIDADE PARA FISCALIZAR E PROPOR MEDIDAS JUDICIAIS DESTINADAS A PROTEGER OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, INCLUSIVE NO QUE PERTINE AO ENSINO OBRIGATORIO E, ASSIM AGINDO, ATUA EM DEFESA DOS MENORES E NÃO CONTRA ESTES.
4. TRATANDO-SE DE INJUSTIFICADA RESISTENCIA DOS PAIS PARA COMPARECER A JUIZO, A CONDUÇÃO COERCITIVA PODE CONSTITUIR

⁴⁶⁵ Extraído do site do Superior Tribunal de Justiça em pesquisa de jurisprudência no dia 15 de fevereiro de 2012.

CONSTRANGIMENTO, MAS NÃO QUALIFICADO DE ILEGAL E ABUSIVO.
5. ORDEM DE HABEAS CORPUS DENEGADA QUE SE CONFIRMA,
IMPROVENDO-SE O RECURSO.

Acórdão

POR UNANIMIDADE, NEGAR PROVIMENTO AO RECURSO.

Mais recentemente, é possível reconhecer tendência na direção de uma interpretação mais aberta do tema. Em monografia intitulada *Aspectos constitucionais e infraconstitucionais do ensino fundamental em casa pela família*, de autoria do Ministro do Superior Tribunal de Justiça brasileiro, Domingos Franciulli Netto (2005), o autor reconhece o direito dos pais à escolha do modelo de educação familiar sob condições, tais como a exigência da observância de um currículo mínimo e o controle avaliativo por parte do Estado.

O olhar representa um avanço à tendência dominante de responsabilização administrativa, cível e penal dos pais que decidem por contestar o entendimento dominante do Estado brasileiro sobre o assunto:

[..]Impõe-se considerar, contudo, que o que se está a defender na presente dissertação não é o direito de todos os pais a educarem seus filhos em casa, a ser exercido sem limites, mas sim o direito dos que alegarem e demonstrarem possuir condições para a realização dos objetivos constitucionais referentes à educação.

Evidencia-se, portanto, que estão cientes os pais-educadores da perlustração de Aristóteles no sentido de que “quem é incapaz de viver em sociedade, ou não tem necessidade disso, por se bastar a si mesmo, por força tem de ser um animal ou um deus”.

Esses educadores, à evidência, não desejam que seus filhos sejam animais, tampouco são megalomaníacos a ponto de julgar que estão criando deuses.

Impende realçar que o importante é o respeito à liberdade de escolha dos pais. Se a eles é dado o direito de escolher entre escolas públicas e particulares, por que privá-los do direito de educar seus próprios filhos, submetendo essa educação às avaliações oficiais de suficiência?

Quer-se também dizer que, se existirem pais qualificados para o mister, a esses não se pode negar o direito de opção, no sentido de enviarem seus filhos à escola, se assim entenderem melhor para a prole. O fundamental é aceitar-se o princípio do primado da família em tema dessa natureza, mormente em Estado Democrático de Direito, que deve, por excelência, adotar o pluralismo em função da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

Levada a obrigatoriedade de imposição da vontade do Estado sobre a dos cidadãos e da família, menos não fora do que copiar modelos fascistas, nazistas ou totalitários.

Vale lembrar, nada obstante, que, os educandos devem ser submetidos a frequentes avaliações para se aquilatar a eficiência do ensino ministrado em casa, de acordo com a discricionariedade da Administração, a qual, de sua parte, não se poderá furtar de seu dever pela simples ausência do requisito da frequência diária à escola, uma

vez que, como acima já se ressaltou, tal requisito é subsidiário e somente se aplica aos casos em que o ensino se dá integralmente na escola.

Tal aferição, contudo, levará em conta apenas o currículo mínimo exigido pelo Estado, que, destarte, também se não poderá opor a que a esse currículo se acrescentem outras matérias e conhecimentos.

Propostas legislativas

O movimento social pela afirmação da Educação Familiar Desescolarizada tem promovido um diálogo das famílias interessadas e outros agentes privados ou públicos junto ao Parlamento Nacional. Tais famílias organizaram-se em torno da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), entidade sem fins lucrativos que tem desenvolvido as tarefas de articulação dos interessados em torno das suas demandas e dos pleitos junto ao Estado.

Em razão de suas ações, e de outros atores políticos que preexistiam a ela⁴⁶⁶, projeto de emenda constitucional está tramitando junto ao Senado Federal desde o ano de 2009, estando sem andamento desde a data de 30/11/2011. Dispõe a proposta de emenda constitucional n.º 444/2009, que acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal, que *“O Poder Público regulamentará a educação domiciliar, assegurado o direito à aprendizagem das crianças e jovens na faixa etária da escolaridade obrigatória por meio de avaliações periódicas sob responsabilidade da autoridade*

⁴⁶⁶ Barbosa nos oferece uma análise histórica apurada sobre o evoluir da legislação do Ensino em casa no Brasil, e refere-se às iniciativas legislativas anteriores às atuais, então andamento no Congresso Nacional, dentre elas o Projeto de Lei 3518/2008, de autoria dos Deputados Henrique Afonso e Miguel Martini, rejeitado na Câmara dos Deputados. O projeto assim modificava a LDB em vigor, em seu artigo 81: Art. 81 (...)

Parágrafo Único - É admitida e reconhecida a modalidade de educação domiciliar, no nível básico, desde que ministrada no lar por membros da própria família ou guardiães legais e obedecidas as disposições desta Lei. **É dever do Estado facilitar, não obstruir, essa modalidade educacional.**

I- Os pais ou responsáveis por crianças ou adolescentes em regime de educação domiciliar deverão usar os serviços de uma escola institucional como base anual para avaliação do progresso educacional, conforme regulamentação dos sistemas de ensino.

II- A avaliação dar-se-á em conformidade com as diretrizes nacionais estabelecidas nesta Lei e currículos nacionais normatizados pelo Conselho Nacional de Educação.

III- Os pais serão responsáveis perante a escola pelo rendimento das avaliações do estudante em regime de educação domiciliar. Se as notas dos testes básicos de leitura, escrita e matemática da criança ou o adolescente forem abaixo do mínimo do rendimento escolar nacional, no final do ano a licença para a educação em casa será mudada para licença temporária, dando-se aos pais ou guardiães mais um ano escolar de recuperação a fim de que o estudante possa tirar notas conforme ou acima do mínimo de rendimento escolar nacional. Caso contrário, a licença para educar em casa será cancelada no final do ano escolar de recuperação e a criança deverá freqüentar uma escola institucional no ano escolar seguinte. (Grifo do autora).

educacional.”⁴⁶⁷

Além da proposta de emenda constitucional, até agora sem andamento, há projeto de lei também em trâmite na Câmara dos Deputados desde o ano de 2011, de autoria do deputado Lincoln Portela, o qual veio a receber o n.º 3179/2012.

O Projeto de Lei previa, em uma elaboração inicial,⁴⁶⁸ regulamentação ao artigo 205 da Constituição Federal, e disciplina a Educação Domiciliar no país. Assim estava previsto:

- Artigo 1.º: Os pais ou responsáveis do menor (Sic) têm a primazia na escolha do gênero de educação a ser ministrado aos filhos ou quaisquer outros menores sob sua guarda;
- Artigo 2.º: É facultado aos pais ou responsáveis determinar se a educação será realizada domiciliarmente ou no sistema escolar, público ou privado;
- §1.º É possível optar por modelo de educação misto, parcialmente domiciliar e escolar;
- §2.º É livre a transferência do menor, a qualquer tempo, da educação escolar para a educação domiciliar e vice-versa;
- Artigo 3.º: A opção referida no artigo anterior deve ser expressa, formalizando-se por meio de matrícula na instituição pertinente, no caso de educação escolar, ou comunicado formal à secretaria de educação do município, no caso de educação domiciliar.
- Parágrafo único. A matrícula e o comunicado referentes aos menores entre quatro e dezessete anos devem ser renovadas anualmente.
- Artigo 4.º: É dever dos pais ou responsáveis que optarem pela educação domiciliar registrar, em arquivo próprio, o conteúdo ministrado domiciliarmente.
- Parágrafo único. O conselho tutelar poderá, a qualquer tempo, verificar o

⁴⁶⁷ Disponível em

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=723417&filename=PEC+444/2009>. Acesso em ago./2012.

⁴⁶⁸ No princípio do ano de 2013, em audiência pública sobre a Educação Domiciliar na Câmara dos Deputados, um Assessor parlamentar da Casa me informou que este Projeto de Lei sofrera diversas mudanças, dentre elas a retirada do Conselho Tutelar como órgão fiscalizador da prática da Educação Domiciliar, sendo que o que havia sido incluído no material entregue aos presentes elaborado pela ANED, e distribuído aos presentes pela Comissão de Legislação Participativa da Câmara estava equivocado. Não tenho a informação se este projeto chegou a ser protocolado junto à Mesa da Câmara dos Deputados. Transcrevo-o para demonstrar o teor original do Projeto que pretendia permitir e regulamentar, por meio de Lei Federal, o direito à Educação Domiciliar no Brasil, como modo de demonstrar as mudanças que se passaram a operar.

cumprimento desse requisito.

- Artigo 5.º O direito à educação domiciliar poderá ser temporariamente suspenso ou cassado se for verificado, por meio de processo administrativo ou judicial:
 - I – o descumprimento reiterado do requisito previsto no artigo anterior;
 - II – a ocorrência de maus-tratos;
 - III – a manifesta ausência de instrução compatível com a faixa etária dos filhos ou de quaisquer outros menores sob guarda.
- Parágrafo único. Qualquer atentado à liberdade educacional dos pais fora das hipóteses previstas no caput deste artigo configura abuso de autoridade, punido nos termos da Lei n.º 1.898, de 1968.
- Artigo 6.º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Com o passar do tempo, em razão de diversos acertos que foram sendo feitos com vistas à sua aprovação, o Projeto foi modificado. Antes da elaboração do Projeto de Lei Substitutivo, por iniciativa da Deputada Prof^a. Dorinha, sua relatora na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, abaixo trago à colação o Projeto de Lei. Como mudança mais significativa está à mudança quanto à opção pela Educação Domiciliar. Pelo projeto substitutivo do Deputado Lincoln Portela, a opção deixa de ser dos pais e passa a ser dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais, ou distrital, os quais passariam a poder regular a Educação Domiciliar no âmbito de suas competências. Toda a regulamentação pensada anteriormente passaria a ser prerrogativa dos sistemas de ensino. Assim dispõe o Projeto de Lei, seguindo-se a Justificativa apresentada:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

“Art. 23.....

.....
§ 3º É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais.”

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A Constituição Federal estabelece a educação como um dever do Estado e da família (art. 205). Determina também a obrigatoriedade da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade (art. 208, I). É fato que, na realidade brasileira, a oferta desse nível de ensino se faz tradicionalmente pela via da educação escolar. Não há, porém, impedimento para que a mesma formação, se assegurada a sua qualidade e o devido acompanhamento pelo Poder Público certificador, seja oferecida no ambiente domiciliar, caso esta seja a opção da família do estudante. Garantir na legislação ordinária essa alternativa é reconhecer o direito de opção das famílias com relação ao exercício da responsabilidade educacional para com seus filhos. Mesmo que a matéria de que trata a solicitação já tenha sido objeto de proposições apresentadas em legislaturas anteriores e tais projetos foram recorrentemente rejeitados, o respeito à liberdade inspira a reapresentação do presente projeto de lei, sem descuidar do imperativo em dar acesso, a cada criança e jovem, à formação educacional indispensável para sua vida e para a cidadania. Estou seguro de que a relevância da proposição haverá de assegurar o apoio dos ilustres Pares para sua aprovação.

Sala das Sessões, em de de 2011.
Deputado LINCOLN PORTELA

Mais recentemente, Projeto de Lei Substitutivo ao Projeto de Lei n.º 3179 de 2012⁴⁶⁹, de autoria da Deputada Profª Dorinha Seabra Rezende, procurou estabelecer uma regulamentação mais restritiva ao tema. Assim, estava o seu Substitutivo:

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 3.179, DE 2012

Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art.23.....

§ 3º É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais, que contemplarão especialmente:

I – autorização pelo órgão competente do sistema de ensino;

II – a avaliação prévia, pelo órgão competente do sistema de ensino, da qualificação dos pais ou responsáveis para conduzir o processo de ensino e aprendizagem do estudante;

III - obrigatoriedade de matrícula do estudante em escola pública;

IV – manutenção de registro oficial das famílias optantes pela educação domiciliar;

V – cumprimento de currículo mínimo e avaliação da aprendizagem, nos termos e na periodicidade estabelecidos no projeto pedagógico da escola em que o estudante estiver matriculado;

VI – participação do estudante nos exames do sistema nacional e local de avaliação

⁴⁶⁹ Fui informado pelo representante da ANED que este substitutivo, já com as modificações sugeridas em gabinete da deputada está hoje, dia 22 de maio de 2014, sob análise do Ministro da Educação e Cultura, tendo sido levado pela deputada relatora para análise. Fui informado, no contato, que conforme regimento da Câmara dos Deputados será possível apresentar o Projeto para votação na Comissão de Educação e seguimento nas demais comissões após o encerramento do primeiro prazo regimental, bastando para isso que novo prazo estendido seja concedido pelo Deputado que preside a Comissão. Por este motivo, faço referência a ele aqui.

da educação básica;

VII – previsão de inspeção educacional, pelo órgão competente do sistema de ensino, no ambiente em que o estudante estiver recebendo a educação domiciliar.

Art.24.....

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação, observado o disposto no § 3º do art. 23 desta lei;

Art.31.....

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas, observado o disposto no § 3º do art. 23 desta lei;

Art.32.....

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais e observado o disposto no § 3º do art. 23 desta lei.

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em de de 2013.

Deputada PROFESSORA DORINHA SEABRA REZENDE

Relatora

CAPÍTULO 10 – Relevância da EFAD: outro mundo e outra Educação são possíveis

Há cerca de uns vinte anos De Masi (1999, p. 25-9) afirmou que há uma crise de interpretação da realidade, crise dos modelos teóricos e das fontes que busquem explicar o mundo atual de modo a proporem saídas minimamente razoáveis para as outras crises. Por causa disso, cada intelectual acaba agindo baseado em um sincretismo de ideias extraídas de várias fontes, privilegiadas de acordo com as circunstâncias ou com sua maior possibilidade de aplicação às situações concretas. Pior do que isso:

[...] Nas nossas ações cotidianas, cada um de nós orienta-se por uma visão de mundo pessoal, em parte herdada do passado, em parte elaborada pelos outros, em parte construída por nós mesmos. Inspiramo-nos na cultura clássica grega e romana, no cristianismo, no idealismo, no marxismo, para criar outras tantas visões de mundo, outros tantos modelos abrangentes a partir dos quais passamos a interpretar a realidade e a orientar os nossos comportamentos.”

Diga-se de modo claro e objetivo: a tal crise dos modelos teóricos sempre existiu, pois os modelos propostos que se consolidaram como modelos científicos precisos e válidos universal e atemporalmente, sempre foram inspirados pelas visões e interesses pessoais de cada um de seus idealizadores que aspiravam, idealisticamente, sinceramente ou não, um mundo melhor, mas não podiam ter certeza de que esse mundo

melhor viria.

Na revisão da bibliografia para esta tese foi possível demonstrar que, as fontes que orientaram e orientam o pensamento e as ações são mais abrangentes: Cristianismo, Liberalismo, Contratualismo, Republicanismo, Marxismo, Funcionalismo, Nacionalismo, Legalismo, Jusnaturalismo, Direitos Humanos, Democracia: matrizes interpretativas da realidade que ainda orientam os intelectuais na construção de seus saberes.

Campanella, Comenius, Rousseau, Locke, Kant, Hobbes, Kelsen, Marx, Marshall, dentre outros: os criadores das teorias que construíram modelos interpretativos que ainda temos, especialmente nas instituições de Estado, no Direito e na Educação. Marx, Engels, Nietzsche, Gramsci, Foucault, e outros: os revolucionários, tidos, por alguns, como construtores de novos modelos teóricos.

De qualquer forma, em meio a tudo que nos rodeia, e a julgar pelos acontecimentos mais recentes no Brasil e no mundo, e pelas fontes e modelos teóricos que lograram prevalecer nas universidades e nos governos, o modelo que traz o discurso democrático, intensamente participativo, restou como a saída fundamental em todos os discursos.

Assim, além de Bobbio, Sen, Boaventura, aos quais já nos referimos, *a perda da utopia, da aspiração a uma sociedade melhor*⁴⁷⁰, é um risco que De Masi associa à perda do ideal democrático.

Nesse capítulo nos concentraremos em explorar as características desse novo mundo possível, bem como os elementos pedagógicos que tornam possível a prática da Educação Familiar Desescolarizada.

A sociedade de massa

Assim como a sociedade industrial foi resultado de um processo histórico gradativo cujas características ainda eram nebulosas no tempo de Comenius, Rousseau, Marx, e os outros, De Masi reconhece o mesmo fato quanto à sociedade pós-industrial, a sociedade atual.

Rejeitando a matriz marxista de explicação do fato social, segundo a qual são as formas de conflito social que caracterizaram a era industrial, De Masi afirma que “são

⁴⁷⁰ Ibidem, p. 24.

os modos de produção e o progresso tecnológico que marcam a peculiaridade da época industrial”.⁴⁷¹

Assim, as características essenciais da sociedade industrial, reconhecidas por De Masi e outros autores são:

- concentração de grandes massas de trabalhadores assalariados nas fábricas e nas empresas financiadas e organizadas pelos capitalistas de acordo com o modo de produção industrial;predomínio numérico dos trabalhadores no setor secundário em comparação aos do setor primário e terciário;

- predomínio da contribuição prestada pela indústria à formação da renda nacional;

- aplicação das descobertas científicas ao processo produtivo da indústria;

- racionalização progressiva e aplicação da ciência na organização do trabalho;divisão social do trabalho e sua fragmentação técnica cada vez mais capilar e programada;separação entre o lugar que se vive e o local de trabalho, entre sistema familiar e sistema profissional, com a progressiva substituição da família extensa pela nuclear;

- progressiva urbanização e escolarização de massas;redução das desigualdades sociais;

- reforma dos espaços em função da produção e do consumo dos produtos industriais;

- maior mobilidade geográfica e social;

- aumento da produção de massa e crescimento do consumismo;

- fé em um progresso irreversível e em um bem-estar crescente;

- difusão da ideia de que o homem, em conflito com a natureza, deve conhecê-la e dominá-la;

- sincronização do homem não mais de acordo com os ritmos e os tempos da natureza, mas com os incorporados nas máquinas;

- concessão do predomínio aos critérios da produtividade e de eficiência entendidos como único procedimento para a otimização dos recursos e dos fatores de produção;

- convicção de que para alcançar escopos práticos existe *one best way*, um único caminho ótimo a ser intuído, preparado e percorrido;

⁴⁷¹ Ibidem, p. 16.

- possibilidade de destinar a cada produto industrial um local preciso (a fábrica) e tempos precisos (padrão) de produção;

- presença conflitual, nas fábricas, de duas partes sociais – empregados e empregadores – distintas, reconhecíveis, contrapostas;

- possibilidade de reconhecer uma dimensão nacional dos vários sistemas industriais;

- existência de uma rígida hierarquia entre os vários países, estabelecida com base no Produto Nacional Bruto, na propriedade das matérias-primas e dos meios de produção.

É fácil perceber que muitas destas condições não estão mais presentes ou estão em processo de mudança. Como a mudança se deu?

De Masi refere-se a três fenômenos que prenunciavam a chegada desta nova sociedade (p. 18,19). O primeiro, foi a “convergência entre os países industriais – sobretudo EUA e URSS – independentemente de seu regime político”. Dessa forma, o autor se alinha a Raymond Aron, segundo o qual socialismo e capitalismo, não obstante suas questões de regime político e de formas de Estado diferentes entre si, são duas espécies do mesmo gênero: ambas constituem-se como *sociedades industriais*.

O segundo fenômeno consistiu “no crescimento das classes médias no âmbito da sociedade e da tecnoestrutura da empresa”. Com a modificação, os conflitos de classe decorrentes da apropriação do capital, cuja consequência mais dramática foi a formação do proletariado, tendeu a desaparecer.

O terceiro fenômeno foi a *difusão do consumo e da sociedade de massa*, objeto de intensas críticas, e cujos modelos teóricos polarizam-se entre os autores de inspiração democrática que a veem favoravelmente, os *Integrados* (levando este nome porque as massas excluídas historicamente de todos os processos políticos e econômicos passaram a participar da mesa de debates, querendo influir nas decisões), e os autores que a veem como um sinal do final civilizatório: os *Apocalípticos*, segundo os quais a cultura de massa que foi sendo incorporada no mundo é decrépita.

De Masi parece ver na sociedade de massa:

- uma progressiva perda da autonomia por parte das não elites, da maioria esmagadora das pessoas;
- uma afirmação progressiva das elites, porque dispõe dos meios e dos recursos tecnológicos que lhes permitem manipular as massas e mobilizá-las para a execução de sua vontade, a ponto de transformar as

sociedades nos “Estados guarnição”, descrito por Lasswell;

- que o egoísmo e a escassa circulação das elites, constituídas em círculos cada vez mais limitados na sociedade de massa, obrigam-nas a perder toda a autonomia, pois a falta de integração em agrupamentos sociais de comprovada solidariedade as priva dos filtros e das censuras necessárias para se defenderem das exigências dos consumidores de massa;
- a manipulação estende-se progressivamente, com o passar do tempo, a zonas que antes eram privativas ao indivíduo ou ao grupo que o indivíduo integra;
- o isolamento e o caráter amorfo das relações sociais ameaça constantemente a liberdade individual;
- as comunicações entre os indivíduos passam com frequência cada vez maior pelo monopólio das elites;
- a sociedade atomizada e alienada está cada vez mais disponível para novas ideologias e cada vez mais vulnerável a novas formas de totalitarismo.

Assim conclui De Masi

[...] Assim sendo, “a sociedade do consenso é a sociedade do consenso dos gigantes e por meio dos gigantes”: a vontade dos indivíduos só tem saída na realidade e está integrada no circuito das ideias somente quando passa a fazer parte do sistema ou se limita a questioná-lo com críticas inócuas; a dissensão das minorias só tem crédito na medida em que não compromete o sucesso da maioria e garante, com sua presença, um anteparo democrático para a ditadura das elites. As estruturas políticas, formalmente irrepreensíveis e superdecorosas em seus brasões constitucionais são, na verdade, ‘liberais e democráticas de nome e na organização, mas na realidade parecem empenhadas em esvaziar a democracia liberal de seu conteúdo [...] Elas se fundamentam na propriedade imaterial, e, o que é ainda mais importante, além desta, no tédio, na apatia, na aceitação passiva, no tácito acordo de não discutir questões potencialmente capazes de *dividir*: no que ainda devemos chamar de *conformismo*.

Neste caso, a consequência mais grave é a perda da utopia, da aspiração a uma sociedade melhor. Na enorme maioria estamos totalmente satisfeitos com a feiúra das nossas cidades, com o desperdício que domina nossa economia, com a alegre incompetência dos nossos líderes, com a ausência de significado do debate público, com a insensibilidade geral ao perigo iminente de destruição total que nos ameaça. Com a visão, perdemos também a capacidade de indignação, a capacidade de experimentar uma ira cósmica por tudo que vemos acontecer ao nosso redor.

Quanto ao futuro de tal sociedade de massa, as previsões só podem ser

pessimistas. Segundo Clark Kerr, presidente da rebelde universidade de Berkeley [...] Uma burocracia política benevolente e uma benevolente oligarquia econômica se associarão às massas tolerantes; administradores profissionais dirigirão todas as manifestações de vida organizadas pelos métodos gerenciais da indústria [...] **a grande massa deve ser alfabetizada para poder receber as instruções, seguir indicações e conservar a documentação** (p. 24,25, grifo nosso).

A nova revolução tecnológica

[...] A técnica das máquinas exigia investimentos maciços, seguindo-se a massividade e a concentração dos capitais e do próprio sistema técnico. Daí a inflexibilidade física e moral das operações, levando a um uso limitado, direcionado da inteligência e da criatividade. Já o computador, símbolo das técnicas da informação, reclama capitais fixos relativamente pequenos, enquanto seu uso é mais exigente de inteligência. O investimento necessário pode ser fragmentado e torna-se possível sua adaptação aos mais diversos meios. Pode-se até falar da emergência de um artesanato de novo tipo, servido por velozes instrumentos de produção e de distribuição.

Dir-se-á, então, que o computador reduz – tendencialmente – o efeito da pretensa lei segundo a qual a inovação técnica conduz paralelamente a uma concentração econômica. Os novos instrumentos, pela sua própria natureza, abrem possibilidades para sua disseminação no corpo social, superando as clivagens socioeconômicas preexistentes.

Sob condições políticas favoráveis, a materialidade simbolizada pelo computador é capaz não só de assegurar a liberação da inventividade como torná-la efetiva.

[...]

Graças aos progressos fulminantes da informação, o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Cria-se, para todos, a certeza e, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política.

Funda-se, de fato, um novo mundo. Para sermos ainda mais precisos, o que, afinal, se cria é o mundo como realidade histórica unitária, ainda que ele seja extremamente diversificado.

[...].

Ousamos, desse modo, pensar que a história do homem sobre a Terra dispõe afinal das condições objetivas, materiais e intelectuais, para superar o endeusamento do dinheiro e dos objetos técnicos e enfrentar o começo de uma nova trajetória. Aqui, não se trata de estabelecer datas, nem de fixar momentos da folhinha, marcos num calendário. Como o relógio, a folhinha e o calendário são convencionais, repetitivos e historicamente vazios. O que conta mesmo é o tempo das possibilidades efetivamente criadas, o que, à sua época, cada geração encontra disponível, isso a que chamamos de tempo empírico, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas ideias. [...]” (SANTOS, 2001, p. 164-73).

Concordo com Milton Santos: a tecnologia da informação está realizando algo impensável, na medida em que permite que pessoas comuns do povo dotadas de um pouco de criatividade, por meio de um simples computador, cuja aquisição e aplicação requer poucos investimentos financeiros, ingressem no mundo que, outrora, pertencia apenas aos que acumulavam grandes quantidades de dinheiro, de capital.

É verdade também que a nova tecnologia tende a aproximar as pessoas do mundo inteiro, de diversos tipos e crenças, provocando movimentos de vida de modo a renovar o entendimento, favorecer a crítica, enriquecer a própria experiência pela experiência do outro, com potencial de produzir uma nova política, novos objetos, novas ações e relações, novas ideias. Estamos imersos em um mundo radicalmente diferente sob vários aspectos do que aquele que foi construído como resultado da Revolução Industrial.

Infelizmente, esses efeitos trazidos pela invenção do computador, ainda não são claramente percebidos pelas instituições estabelecidas nos últimos séculos. De Masi acredita que assim como no final do século XVIII e início do século XX deu-se a transição da sociedade rural para a industrial, mas à época da mudança foi difícil definir as características essenciais da nova sociedade, a sociedade nascente na atualidade, que ainda não tem “contornos e elementos constitutivos precisos” é difícil de ser qualificada.

Segundo o autor, “apesar dos profetas geniais do século XIX” que a previram, apenas a partir da Segunda Guerra Mundial que seus traços fundamentais foram se evidenciando. São eles:

- Concentração dos trabalhadores no setor terciário, comparando com os setores da indústria e da agricultura;

- Declínio dos modelos de vida associados à fábrica e à grande indústria;
- Surgimento de valores e culturas centrados no lazer;
- Papel central do conhecimento teórico, do planejamento social, da pesquisa científica, da produção de ideias e da instrução;
- Declínio da luta de classe polarizada, substituída por uma pluralidade de conflitos e de movimentos, também devido à presença de novos sujeitos sociais;
- Predomínio dos atributos caracteriais narcisistas que suplantam ou integram os edipianos na estrutura das personalidades individuais.

Lembre-mos de Marshall, e sua esperança quanto ao desenvolvimento da técnica, capaz de reduzir ao mínimo a necessidade do trabalho escorçante e a sua exploração pelo sistema capitalista, fazendo que o tempo disponível seja usado para, por meio da educação escolar obrigatória, formar *gentlemen*. Pois bem.

Saltamos, agora, para outra fase na qual este desenvolvimento provavelmente tenha alcançado o seu limite, de um modo que os homens dos últimos séculos, que pensaram as profundas transformações que poderiam vir por meio do desenvolvimento das técnicas de todos os tipos, inclusive técnicas educativas, jamais poderiam imaginar.

A ruptura produzida pelo desenvolvimento da técnica e da tecnologia trouxe mudanças tão substanciais no sistema social como um todo, que foi capaz de inaugurar uma nova sociedade, assim como a locomotiva contribuiu para inaugurar a anterior: a Sociedade Pós-industrial. Ouçamos De Masi, que se vale do pensamento de Alvin Tofler, para suas conclusões:

“[...] Se analisarmos a “onda longa” da evolução humana, perceberemos que, durante milênios, o homem trabalhou e produziu segundo modalidades rurais e artesanais que permaneceram mais ou menos idênticas. Depois, há apenas duzentos anos, iniciou-se a experiência industrial baseada na produção em massa e mais tarde na organização científica do trabalho. Essa experiência, mais violenta e cruenta do que muitas outras, e, no entanto extremamente vital e fecunda, estabeleceu em apenas dois séculos as premissas da própria superação e da instauração de um terceiro ordenamento social – a “terceira onda”, de que fala Tofler – profundamente diferente dos outros e, em muitos sentidos, imprevisível quanto a seus desdobramentos futuros.

O que se modificou estruturalmente em função disso não foi apenas a fábrica ou o escritório, mas o sistema social em sua totalidade, a vida do homem na esfera privada e pública, no tempo de trabalho e no tempo de lazer.

O que está em jogo com essa transformação é a eliminação total da fadiga física, a redução drástica das horas de trabalho, o maciço deslocamento da atenção do lugar e do tempo da produção material para os locais e os tempos da reprodução, da introspecção, do

convívio, do jogo, da amizade, do amor: de tudo o que Agnes Heller definiu como as “necessidades radicais”, contrapondo-as às necessidades alienadas.

No interior dos locais de produção, ocorreu uma transformação – em relação à fábrica taylorista de 60 anos atrás – da quantidade e da qualidade da força de trabalho, da rede dos sistemas de informação, da estrutura hierárquica, da relação entre empresa e sociedade.

O computador com seus terminais substituiu o sistema nevrálgico da empresa, anteriormente garantido pelas comunicações escritas e orais, e substituiu uma parte das atividades gerenciais, fornecendo as informações e muitos critérios indispensáveis à tomada de decisões.

O robô, com seus braços e pernas e, dentro em breve, com seus olhos, substituiu a força muscular, os trabalhos insalubres e tediosos.” (p. 96).

Não é difícil perceber que Heller, e com ele Tofler, e De Masi, estavam certos. No centro da mudança, o nascimento de necessidades radicais, fruto do maciço deslocamento da atenção do lugar e do tempo da produção material para os locais e os tempos da reprodução, da introspecção, do convívio, do jogo, da amizade, do amor.

No suprimento dessas necessidades, a vocação da *Educação Familiar Desescolarizada* se sobressai perante todas as outras formas de Educação, conforme veremos a seguir.

CAPÍTULO 11 – Possibilidades da EFAD

Neste capítulo minhas referências serão autores que possibilitam o aprofundamento de conceitos, categorias e valores que são inerentes à EFAD porque próprios da relação pais e filhos e, portanto, potenciais facilitadores da relação de ensino e aprendizagem.

Se a Educação deve visar, como pregam a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*, neste capítulo será possível demonstrar as possibilidades da EFAD para as famílias que optam por praticá-la. Claro que seria igualmente utópico pensar que tais possibilidades possam ser universalizadas e generalizadas para o sistema regular de ensino – não ousaria isso – mas o pretense Estado Democrático de Direito não pode ignorar as imensas possibilidades pedagógicas das outras *educações* que, não obstante estarem entranhadas na própria definição de Educação em nossas normas jurídicas, não são autorizadas a serem praticadas.

Compreensão, conhecimento, liberdade, amor, autoridade e comunidade serão

aqui exploradas a partir de uma constelação de autores referenciais para a área da Educação, mesmo escolar, portanto insuspeitos quanto ao lugar a partir do qual falam.

Necessidade de amor ao mundo e aos homens

[...] Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia do amor: sadismo em quem domina, masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo. O amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 2011, p. 93,94).

A coragem, o amor e o diálogo existem tímidos, em poucos lugares, provavelmente menos ainda na maioria das escolas. Nesses lugares, há muita vontade de coragem, mas diálogo e amor tenho sérias dúvidas. Ao que parece, a escola traz em si um poder democrático pouco estudado que cresce mais a cada dia: ele vai minando a alegria e o entusiasmo dos docentes jovens, e vai tornando os que insistem em nela permanecer, por convicção, coação ou medo, cínicos e desinteressados. É comum ouvir nas salas dos professores:

“– Deixa. Não esquenta a cabeça. Faz o teu trabalho e ganha o teu dinheiro.” E que dizer dos planos de aula produzidos para satisfazer as exigências e os números da burocracia?

Nas casas, na educação promovida pelos pais que se importam com seus filhos a ponto de dedicar muitas horas do dia para ensiná-los, e educá-los, há sim diálogo, porque há amor. E há coragem também, porque muitas mães, e pais, preferem trabalhar menos, para ganhar menos, para desfrutar com seus filhos do prazer de aprender juntos. E há coragem também, muita, porque mesmo correndo o risco de serem perseguidos e processados preferem continuar a desobedecer.

Provavelmente que Paulo Freire acharia muito estranho isso de ficar obrigando criança a se matricular e frequentar uma escola que atrapalha a vida dela e da sua família, como é o caso de muitos. Quanto à educação familiar desescolarizada, provavelmente ele diria que, se os pais dos seus alunos semearem, de fato, amor, esperança, diálogo, liberdade, favorecimento da autonomia do educando e do educador,

atitude crítica e de indignação diante das opressões que sofrem tanto o opressor quanto o oprimido, ela seria a maior referência da EFAD no processo de transição para a educação não bancária, com vistas à consolidação desta alternativa educacional que o movimento busca.

As razões para esta convicção advém dos posicionamentos que o próprio educador - que inspirou gerações mundo afora – tem defendido em toda a sua vasta obra: ele não acreditava no educador que, antes de se pretender educador, não se deixasse ser educado também pelo olhar do educando. E não acreditava também no educador que não fosse ético.

Serei mais claro por meio de tópicos. E para desenvolvê-los me valerei, além dos escritos do próprio Paulo Freire, um genial e criativíssimo livro que foi escrito a duas mãos por dois grandes amigos: Paulo Freire e Sérgio Guimarães, e cuja edição recente, atribuiu mais cor ao diálogo criativo dos dois.

Necessidade de pais educadores

[...] PAULO: Eu me lembro exatamente...Agora, na volta ao Brasil, visitei a casa, visitei o quintal...me lembro exatamente...das duas mangueiras...no meio das quais meu pai dependurava a rede...me lembro daquele pedaço de alguns metros que possibilitavam o ir e vir da rede, e que tinha uma área assim bem limpa no chão. Minha mãe costumava sentar ao lado, numa cadeira de vime...meu pai balançava-se...Eu tenho no ouvido ainda o ranger, com atrito, na rede...Não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente.

SÉRGIO: Era, puramente, o pré-escolar, não?

PAULO: Exato! Livre, despretenso...

SÉRGIO: ...vivido...

PAULO: vivido, muito livre. E ali eu aprendi a ler e a escrever.”

[...]

SÉRGIO: Mas, Paulo, voltando um pouco ainda a essa cena debaixo das mangueiras: seus pais eram professores?

PAULO: Não. Eu diria que eles eram muito bons educadores, mas não tinham nenhuma formação de professor.

SÉRGIO: O que é que eles faziam?

PAULO: Minha mãe era essa coisa eufêmica que se chama “prendas domésticas”. Era uma bordadeira excelente! Minha mãe era do século passado.

SÉRGIO: Com as ideias do século passado também?

PAULO: Não, não, e isso é que eu acho extraordinário! Vim ao mundo na primeira parte deste século, filho de pais que vinham do século passado. Mas que compreensão minha mãe e meu pai tinham

da formação, da educação, da liberdade, da criatividade, do respeito, da tolerância! ...

SÉRGIO: Eles tinham aprendido isso da escola?

PAULO: Não, na verdade não sei. No fundo, o ser humano é misterioso. [...]” (p. 31 a 33).

O diálogo é belíssimo! Um, porque na narração de Paulo Freire, os detalhes, os sons, as imagens, mostram que o quadro que ficara na sua imagem do pai, da mãe e da família era doce e bonito e talvez por isso ele tenha dedicado grande parte do seu trabalho e vida a alfabetizar, ou a ensinar a alfabetizar, lembrando ao fundo a rede do pai, a cadeira de vime da mãe, mais ainda do que das duas mangueiras.

Em segundo lugar, a conversa revela o poder da vida. A *vida vivida* como dizem os autores. Na liberdade Paulo Freire aprendeu a ler e a escrever. Como quem anda de bicicleta, ele também diria, e não como quem está obrigado a ficar preso dentro da escola, porque se não ficar o pai e a mãe podem receber um oficial de justiça na porta, e serem obrigados, por força policial, a comparecerem ao fórum diante do juiz no tablado.

Algumas famílias ainda são assim. Tem pai, tem mãe e tem filhos. Algumas querem ter um só, outras querem ter mais. Mas os tem porque querem, e porque amam. Quase todas elas não têm mangueira, quando muito tem rede. Mas mais importante do que a casa, a mangueira, o carrão, a casona, a bela e cara escola, e o sossego de não ter o Estado na cola, é o filho, e o tempo que acham para dialogar com o filho para aprenderem juntos a vida.

Necessidade de legítima autoridade

[...]

SÉRGIO: Pais de quantos filhos?

PAULO: De seis filhos, dos quais morreram dois, que eu não conheci. E ambos tinham uma forma de comportar-se que obviamente revelava também, de vez em quando, marcas, tanto quanto eu me lembre, de um certo autoritarismo que se disfarçava...Mas em peso, grosso modo, a posição de ambos foi sempre uma posição muito aberta. Eu costumo dizer que a minha experiência de diálogo começou com eles, realmente, e com o testemunho, inclusive, deles.

SÉRGIO: Seu pai fazia o que?

PAULO: Meu pai era sargento do exército. [...]

SÉRGIO: A profissão dele não trazia nenhuma repercussão no tipo de educação que dava aos filhos?

PAULO: Meu pai, tanto quanto lembro dele - e eu lembro muito dele, pela marca que exerceu e exerce sobre mim - era um homem que tinha certas virtudes que um militar pode e deve desenvolver, como, por exemplo, o senso da disciplina, que ele jamais converteu em

autoritarismo. Isso é que considero excelente nele; porque a disciplina é absolutamente fundamental, eu acho, mas desde que seja a expressão de uma relação harmoniosa entre polos contraditórios, que são a autoridade e a liberdade.

Quando essa contradição vira antagônica, a disciplina deixa de existir: ou porque em lugar dela está havendo licenciosidade, que seria então a ruptura desse equilíbrio em favor da liberdade, que deixa de ser liberdade e vira licença; ou em favor da liberdade, e vira autoritarismo.

Meu pai viveu sempre essa harmonia na contradição entre sua autoridade e nossa liberdade. E é interessante, Sérgio: foi exatamente vivendo muito bem a minha liberdade em face da autoridade dele e de minha mãe que indiscutivelmente eu comecei a constituir a minha hoje autoridade de pai. No fundo, minha autoridade de pai se gerou na minha liberdade de filho em relação contraditória com a autoridade de meu pai e de minha mãe.

Engraçado, a tua pergunta é válida: ele era um militar, mas não era um autoritário: ele tinha autoridade, fazia a sua autoridade legítima. Mas jamais exacerbou esta autoridade. Isso *batia* muito com a forma de ser de minha mãe, que era, inclusive, muito meiga e muito mansa, nesse sentido mais do que ele. Ele era também muito afetivo e extrovertido na sua afetividade, mas menos meigo do que a velha.

O testemunho dos dois, assim, foi um testemunho para nós todos – não só para mim – de como era possível experimentar a criação de uma felicidade entre pessoas que são dois mundos, afinal de contas: de um lado, a mulher; de outro, o homem⁴⁷².

Aqui está um ponto vital, um tabu atual. Trata-se da questão da autoridade e da disciplina paternas. Paulo Freire tinha como pai um sargento do Exército brasileiro! Sendo esse pesquisador filho e irmão de militares das forças armadas, sei o que isso pode significar, para o bem e para o mal. No caso de Paulo, o pai militar era um homem que sabia conciliar as rotinas e disciplinas próprias da vida de caserna, com as liberdades familiares, usando-as para o bem, e não para o mal. Na prática da Educação Familiar Desescolarizada esse equilíbrio entre autoridade, disciplina e liberdade deve ser a busca constante por parte dos pais educadores.

Necessidade dos valores da família

SÉRGIO: Quanto a esses anos de escolaridade, eu gostaria de compreender um pouquinho a entrada de uma criança como você, que teve a possibilidade de viver numa família com essas características, para uma escola onde nem sempre os valores e as atividades iam no mesmo sentido que o da sua família. Como é que para você, que tinha sido até então educado num ambiente de autoridade legítima e de respeito à sua liberdade... Como é que acontece a sua passagem para a

⁴⁷² Ibidem, p.34-36.

escola? Você sentiu alguma diferença?

PAULO: Em primeiro lugar, há a minha experiência na escolinha particular da jovem Eunice Vasconcelos, a quem fiz referência antes. Entre a minha experiência de casa e a experiência da casa dela, não havia diferença nenhuma do ponto de vista da educação. **Ela possuía mais ou menos a mesma mentalidade de meus pais, de maneira que não atrapalhava nada em mim.** Essa foi a minha primeira professora. Daí eu saio para a escola pública.

A transposição da casa para a escola, o famigerado primeiro dia de aulas, assim como a passagem de ciclos e níveis constituem motivos de preocupações para as famílias e para muitas crianças dada a situação de estranhamento do ambiente, das pessoas, das regras e dos comportamentos. A EFAD não precisa lidar com estes problemas na mesma intensidade e a ida a escola periodicamente, para atividades coletivas e realização de avaliações pode ser um momento prazeroso e também de muitas descobertas.

Necessidade de comunidade

Aqui, o diálogo se reporta ao problema de ensinar crianças em uma escola isolada, sem recursos. Sérgio Guimarães, professor primário a quem Paulo Freire responde desejando ouvir acerca da pergunta que Sérgio lhe havia feito, perguntara sobre se Paulo se lembrava de como as professoras primárias resolviam os problemas em sala de aula com tantas crianças provenientes de realidades diferentes. Parte da resposta segue:

PAULO: Que é difícil, realmente, não? Para isso, contudo, creio que seria importante que a professora da escola isolada não estivesse tão isolada! Isolada de instrumento, isolada de materiais, isolada de companheirismo, isolada de encontros em que se fizesse a análise da prática, por exemplo. Se houvesse vinte escolas isoladas numa certa área popular, que essas professoras se reunissem pelo menos quinzenalmente; que houvesse uma manhã, um dia inteiro, considerado dia-trabalho, em que essas professoras discutissem sua prática, suas dificuldades: como confrontar as dificuldades de uma escola isolada; como superar o autoritarismo que vem da própria Secretaria de Educação, de cima para baixo, através de disposições, dos pacotinhos das determinações que a professora recebe, de uma Secretaria que está quilométrica, astronamicamente distante do real, do concreto!

É preciso, então, que a professora que atua numa escola isolada lute muito para não perder a esperança. E isso é o que eu acho fundamental: ela tem que ter – e o difícil é isso! – uma certa clareza política, para que a esperança não morra. Ora, nem sempre essa clareza política surge assim...

SÉRGIO: Lamentavelmente, na maior parte dos casos, é essa professora – de quem todos esses requisitos na prática seriam exigidos para desempenhar bem o seu papel –, é essa professora que é a mais abandonada. É a última a saber das inovações pedagógicas, das experiências que se discutem, desse intercâmbio de que você mesmo falou. É a professora traída do sistema todo, não?

PAULO: Exato!

Além de reconhecer que a burocracia está alienada da realidade escolar, situação que é crônica no Brasil, o texto oferece uma pista para os educadores familiares, e deixa perceber uma enorme vantagem dos pais em relação às professoras e professores isolados espalhados neste enorme país, vantagens que os pais já perceberam.

A pista é que os pais-professores reúnam-se, regularmente, para discutirem suas práticas e compartilhem acertos e desacertos. O acesso aos recursos da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) pode acrescentar alguns ingredientes precisos a estas estratégias.

Necessidade de compreender

O mundo atual é complexo, e dessa complexidade procede a necessidade de compreendê-lo para que se possa vir a ser não um mero joguete das circunstâncias e das ações dos homens que incorporaram as filosofias de poder ou que agem sob o controle de pulsões diversas. Ter uma atitude de compreensão pressupõe uma atitude crítica, mas essa atitude não é caracterizada por um ceticismo crônico que é resultado da desesperança total.

Estimular e orientar o processo de *compreensão* se constitui no diferencial da ação e da função docente em relação a todas as outras ações e funções sociais possíveis e presentes nos diversos campos do saber e da formação humana. E dadas as condições atuais de vida e existência, pode ser mais eficaz ela se constituir como tarefa de pais imbuídos de amor pelos seus filhos, que se dedicam a eles de modo concreto, do que de professores profissionais e profissionalizados. Se do outro lado estiverem filhos, educandos felizes porque estão aprendendo com seu pai, ou com sua mãe, ou com ambos, o círculo ideal para o processo de ensino-aprendizagem se fecha.

Em grande medida, o sucesso da tarefa docente depende de *compreender e fazer compreender*. E aí reside a essência do problema atual em termos de relevância e função da docência: o docente não compreende o que e a quem pretende ensinar e não

consegue fazer compreender aquele que pretende ou precisa aprender. Lembremos de Comenius, e de seu olhar segundo o qual cada criança possuía suas peculiaridades, segundo um certo padrão geral, devendo ser alvo de uma abordagem pedagógica específica que compreenda estas peculiaridades. Com o passar do tempo abandonou-se, em meio à sociedade de massa e à escola de massa, o olhar individualizado que o docente deveria dirigir a cada aluno.

Essa constatação simples não pode ser explicada, entretanto, de forma simplista. A irrelevância ou indolência do docente não é a causa primordial da sua própria incapacidade, não obstante possa ser um dos seus elementos. Também a qualidade da atitude e de empenho do *aprendente* não é a razão do insucesso do professor e de si mesmo, ainda que possa ser um de seus elementos.

Entender o sucesso ou insucesso da ação docente requer uma *atitude de compreender*, que pode ser definida como um estado mental segundo o qual aquele que o detém está em busca do conhecimento em si mesmo, independentemente da sua utilidade prática. Constitui-se em uma expressão da condição humana que, dada a sua racionalidade natural, preocupa-se em dar sentido, para si, e para o outro, às coisas.

Segundo Elliott (apud Barnett, 2001, p. 146-47), pode-se dizer que uma pessoa compreendeu algo quando:

- apreendeu o sentido correto do que se quer conhecer, sem equívocos de comunicação ou de entendimento (verdade);
- adquiriu um sentido de profundidade daquele conhecimento, em termos de compreender quais os seus princípios próprios, os pressupostos e as motivações que o embasam (profundidade);
- é capaz de abranger todos os aspectos significativos do assunto e que precisam ser levados em conta (abarcativo);
- apreendeu uma visão da totalidade da coisa, inclusive em sua relação com antecedentes conceituais e teóricos maiores (sinótica);
- consegue desvelar e perceber as sutilezas das expressões, das ênfases e dos significados ocultos presentes nos discursos e nas coisas (sensibilidade);
- desenvolveu uma capacidade crítica com conhecimento de causa e propriedade, abrindo-se a outras compreensões que lhe ofereçam melhores explicações do real (criticidade);
- é consistente no pensar, não volúvel ou volátil ante as críticas e os confrontos

(firmeza);

- desenvolve uma fertilidade e criatividade a partir do conhecimento compreendido, pensando e propondo novos conhecimentos (fertilidade e criatividade);
- possui certa admiração pelo conhecimento que compreende (resposta valorativa adequada).

Por tudo o que está dito, a compreensão não se confunde com informação, sendo esta uma condição primeira para aquela, mas incapaz de, por si só, produzir a compreensão. Para Barnett,⁴⁷³ referindo-se mais especificamente à educação superior, mas podendo ser aplicado aos níveis inferiores de ensino, e, ainda, se tomarmos a lição de Comenius:

- a) a compreensão é em si mesmo fenômeno complexo, existindo muitos níveis de compreensão, podendo a educação superior buscar satisfazer cada um destes níveis;
- b) compreensão não é sinônimo de conhecimento, sendo a tentativa de confundir ambas as coisas um reducionismo;
- c) compreender algo se relaciona com o conhecimento em seu sentido epistemológico, como já ressaltamos, e não com um caráter prático, ou seja, conhecer para produzir resultados esperados que legitimem o conhecimento como verdadeiro segundo uma lógica utilitária e gerencial. Dessa forma, a compreensão não tem que ter fim, podendo sempre transformar-se, ampliando, refinando ou estendendo seus olhares a outros campos e contextos, desenvolvendo-se para adiante, para o alto e para baixo, mas nunca para trás.
- d) podemos ter uma perspectiva de nossa própria compreensão, ou seja, compreender nossa compreensão, avaliando-a e criticando-a nós mesmos, sempre na direção do aperfeiçoamento.
- e) a compreensão profunda pode estar presente sem que seja evidente para o observador externo, ou seja, nem sempre a compreensão que possui o sujeito acerca de determinada coisa se evidencia, o que decorre de sua própria natureza epistemológica e não pragmática ou utilitária.
- f) compreensão é um estado ativo da mente que passa a ver a coisa não de modo absoluto, mas de um certo modo, em uma certa perspectiva, de uma certa

⁴⁷³ Ibidem, p. 147-48.

posição e que implica em adotar uma certa postura a respeito. Nesse sentido, a compreensão sobre um mesmo objeto é única para cada pessoa.

Para Edgard Morin (2000, p. 94), existem duas espécies de compreensão: a compreensão *intelectual* (objetiva) e a compreensão *humana* (intersubjetiva). A compreensão intelectual tem como elementos constitutivos a *inteligibilidade*, (que diz respeito à transmissão e compreensão da informação sem ruídos e mal-entendidos), e a *explicação*, que diz respeito à perseguição do conhecimento do objeto de pesquisa com a utilização de todos os meios necessários e objetivos para conhecê-lo.

A compreensão humana transcende a inteligibilidade (que está associada apenas à ideia de informação como primeiro estágio de um processo de compreensão), e à explicação, pois esta não está aparelhada, segundo Morin, com propriedades capazes de entender o outro sujeito. A compreensão humana

[...] comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim as minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um problema de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade⁴⁷⁴.

Existem obstáculos exteriores e interiores à compreensão, em qualquer de suas duas formas. Os exteriores são, ainda segundo Morin:

- os ruídos ligados à transmissão da informação, que criam os mal-entendidos ou os não entendidos;
- as polissemias das noções, ou seja, a forma diferente pela qual um ou outro indivíduo ou grupo é capaz de entender conceitos que são enunciados da mesma forma;
- a ignorância dos ritos e costumes do outro, o que pode levar a ofensas inconscientes ou a autodesqualificação perante o outro;
- a incompreensão dos valores culturais do outro que possuem natureza imperativa como, por exemplo, o respeito às liberdades (democracia) e a obediência incondicional dos filhos, próprio das sociedades mais

⁴⁷⁴ Ibidem, p. 95.

tradicionalistas;

- a incompreensão dos imperativos éticos próprios a uma cultura e não a outra, como o imperativo da lei nas sociedades modernas mais evoluídas, que difere do imperativo da vingança nas sociedades tribais primitivas;
- a impossibilidade de compreender as ideias e argumentos de quem possui (ou é possuído, como diria o próprio Morin), outra visão do mundo diferente da nossa própria;
- a impossibilidade de compreensão de uma estrutura mental em relação à outra.

Os obstáculos interiores (ou intrínsecos) são:

- a indiferença;
- o egocentrismo, que consiste em um jogo rotativo complexo de mentira, sinceridade, convicção, duplicidade, que confere aos atos e palavras alheios desqualificação capaz de realçar as carências e fraquezas alheias e justificar as próprias, e que está presente deteriorando todas as relações sociais, desde a família até o mundo dos intelectuais;
- o Etnocentrismo e o Sociocentrismo, pelos quais as xenofobias e os racismos são nutridos em meio aos preconceitos, raciocínios paranóicos, embrutecimento e perseguições que são capazes de produzir.

Compreensão e liberdade

A natureza da compreensão que temos considerado até aqui revela que o centro do propósito da compreensão e, portanto, da atividade docente, é a produção da liberdade. Compreender e fazer compreender consiste, concretamente, em providenciar instrumentos, meios e recursos ao aprendente com vistas ao exercício da liberdade. E o exercício da liberdade não se dá pela própria repetição do que alguém pensa ou do que alguém diz:

[...] Compreender algo é atuar livremente. **Para ter uma ideia clara de uma questão complexa é necessário por um selo próprio a essa visão.** Posto este selo à percepção se tem uma percepção própria e se percebe livremente. **Não podemos compreender se nos limitamos a tomar a ideia de outra pessoa.** Se podem tomar ideias de outros e

jogar com elas. **Também se pode subscrever a elas e converter-se em um “discípulo” de alguma celebridade intelectual.** Uma compreensão pode ser tão só o pálido reflexo da compreensão daqueles cujos passos seguimos. Nesse caso, praticamente não deixamos pegadas de nossos resultados intelectuais, já que nossas pegadas cabem perfeitamente dentro das pegadas maiores da pessoa a quem seguimos. A única marca que deixamos será uma marca um pouco mais profunda nas pegadas deixadas pelo predecessor. Sem dúvida, se se produz uma pegada distintiva ou não, se houve uma verdadeira compreensão estamos ante um ato de liberdade” (Barnett, tradução livre deste autor, 2001, p. 149, grifo nosso).

Essa atuação de liberdade, segundo Barnett, compreenderia duas ideias distintas. Na primeira, a atuação da liberdade se dá em termos de liberdade pessoal cognitiva, na medida em que se verifica a tomada de posse (ou possessão, como diria Morin) das noções em questão. Essa compreensão própria, entretanto, como ensina Barnett, corresponde a um grito de independência individual que não estabelece nenhuma relação com o que outros pensam. A compreensão é resultado de uma espécie de relação dialética que se dá entre a necessidade de intersubjetividade (entre o que busca compreender algo e os pontos de vista dos demais pensadores acerca da mesma questão), e a independência mental do sujeito:

[...] A relação entre a independência mental e a necessidade de intersubjetividade é do tipo lógico. A compreensão é compreensão de algo. Esse algo é uma entidade do mundo, porém podemos concordar com ela através de ideias, teorias, postulações e histórias que já existem a respeito: a primeira tarefa é captar essas compreensões disponíveis. Durante esse processo, as compreensões sofrem uma transformação em nossa mente. Quanto mais clara é nossa compreensão, mais desenvolvemos nosso próprio ponto de vista e menos dependemos dos pontos de vista dos demais, ainda quando uns e outros se pareçam muito. Uma vez que hajam sido captados por nossos próprios esquemas e que hajam passado a formar parte da rede de ideias de nossa mente, ficariam psicologicamente livres da compreensão dos demais. Contudo, seguiriam ontologicamente ligados a essas ideias e a partir desse ponto de ancoragem, seriam percebidos pelos demais como compreensões válidas., Logo, por sua vez, quando se avalia uma compreensão, será necessário captá-la e relacioná-la com nossos esquemas. Há ali uma dialética em jogo. A própria compreensão é uma compreensão da compreensão dos demais e, ao mesmo tempo, é válida como compreensão porque entra em ressonância com a compreensão dos outros. [...].⁴⁷⁵

A segunda dimensão da liberdade que provém da compreensão está relacionada ao aspecto epistemológico, mais especificamente das possibilidades do ato de compreender. Segundo esta perspectiva, a compreensão é algo inacabado e imperfeito,

⁴⁷⁵ Barnett, 2001, p. 151.

na medida em que nunca podemos captar completamente o objeto de nossa compreensão. A compreensão sempre poderá ser aprofundada ou ampliada e carrega o potencial de *metacompreensão*, ou seja, a potencialidade de compreender e avaliar as próprias compreensões passadas, em termos de exercício de uma autocrítica.

Ao mesmo tempo, este aspecto do processo de compreender nos remete ao fato de que uma dada compreensão sempre é uma *certa* compreensão, vendo o objeto de interesse e pesquisa de um *certo* modo e incluindo-o dentro de uma *certa* classificação, que se viabiliza a partir de uma prévia avaliação implícita de tal objeto, em termos de valor e lugar na escala. A compreensão, portanto, não seria apenas interpretativa, mas também valorativa: “Os atos de julgar, classificar, ordenar e analisar são implicitamente valorativos”⁴⁷⁶.

Barnett ainda lembra que, no campo das ciências humanas, há outro aspecto relacionado ao poder crítico da compreensão: a capacidade de subversão das práticas e dos governos, ideia que nos remete, inevitavelmente, a Paulo Freire.

Em sua pedagogia da autonomia, (1996) Freire reconhece que a prática da educação é, por natureza, uma prática ideológica, com vistas à formação humana crítica:

[...] Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. E o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para *penumbrar* ou *opacizar* a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes.

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria miopia que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de *penumbrar* a realidade, de nos *miopizar*, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela.

Que a Educação é forma de intervenção no mundo, reproduzindo ou desmascarando as ideologias dominantes:

⁴⁷⁶ Ibidem, p. 153.

[...] Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. **Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.**” (grifos meus).

E também reconhece que o ser professor representa uma tomada de posição em termos de ruptura e escolha:

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. **Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.** Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.” (grifos meus).

Em outro livro, *Pedagogia da Indignação* (2000), Freire demonstra a centralidade da tarefa do educador em promover a formação técnico-científica dos educandos em termos políticos, ou seja, em termos de desenvolvimento do pensamento crítico acerca da realidade na qual está inserido, formação essa que se rebela ante o fato de que os processos educacionais foram reduzidos a formas de treinamento, no contexto de uma sociedade teologizada e consumista ao extremo, cheia de indivíduos narcisistas:

[...] Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a

possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra. É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do pragmatismo neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. **É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.** É por isso que, ao ensinar com seriedade e rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não *caipira* do que aí está porque o que está aí é o que deve estar.” (grifos meus).

Paulo Freire nos introduz nesta outra dimensão da compreensão: a dimensão político-social. Compreender, nesta perspectiva freiriana, portanto, traz consigo um efeito de insurreição sociopolítica, na medida em que a ação a ética em termos de mudança das condições materiais da existência humana não está dissociada do aprofundamento da visão do mundo do sujeito, ou seja, da sua compreensão. Portanto, o simples ato de fazer compreender, se não representa um esforço na direção da reprodução das ideologias dominantes, é, em si mesmo, independentemente de qualquer outra ação, uma prática intensamente subversiva, que se orienta pela busca do gozo da liberdade como um direito humano.

Os pais EFAD, ao se insurgirem contra os Estados que estão obrigando-os, e a seus filhos, a frequentarem uma espécie de escola que não corresponde às suas necessidades de desenvolvimento integral, estão demonstrando, mais do que ensinando, uma lição de liberdade aos seus filhos, de compreensão. Mas jamais se poderá esquecer que não se pode querer libertar o homem de uma prisão, só para prendê-lo em outra. Essa é uma possibilidade muito real.

As cegueiras do conhecimento

Edgar Morin é reconhecido como um dos pensadores, de matriz interdisciplinar, mais preocupados em estabelecer as relações entre todas as coisas, cunhando-se-lhe a

ideia do *pensamento complexo*. Em sua obra, *Os sete saberes da educação do futuro* (2000), denuncia a provisoriedade das conclusões científicas e os mistérios com os quais a ciência se defronta e desvela os problemas e desafios normalmente ocultos para que a ciência e o ensino sejam eficazes e relevantes. Dos sete saberes identificados por Morin, um deles nos parece especialmente relevante aqui: as *cegueiras do conhecimento* (o erro e a ilusão).

Nenhum conhecimento está imune ao erro e à ilusão, afirma o autor. Sendo assim, a Educação deve reconhecê-los e enfrentá-los, sem subestimar os seus poderes. Deve-se considerar que o conhecimento é fruto de percepções, (que dependem dos sentidos), e do intelecto, (que depende do domínio e da interpretação dos signos e é carregado de subjetividade, emoções, paixões, medos e desejos). Ainda que o desenvolvimento científico seja “um poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões”⁴⁷⁷ nem mesmo a aplicação da metodologia científica encontra-se isenta a esses poderes capazes de cegar a compreensão, em razão da prevalência de seus paradigmas.

Os *erros mentais* são aqueles que decorrem da incapacidade cerebral de distinguir o real do imaginário e o objetivo do subjetivo, e que acabam por produzir um extraordinário potencial de que a mentira se converta como verdade e assim seja reconhecida pelo próprio sujeito, tudo com vistas a justificar seus pensamentos e comportamentos egocêntricos. E mesmo esta mentira, que depende da memória em maior ou menor medida para que se construa e se apresente como verdade, pode mudar. Na medida em que lembrar traz em si mesmo a possibilidade de selecionar lembranças, nosso sistema neurocerebral tende a “selecionar as lembranças que nos convêm e a recalcar, ou mesmo apagar, aquelas desfavoráveis, e cada qual pode atribuir-se um papel vantajoso. Tende a deformar as recordações por projeções ou confusões inconscientes”⁴⁷⁸.

Os *erros intelectuais* dizem respeito aos sistemas de ideias que, por uma razão de autopreservação, mesmo em se tratando de teorias científicas, tendem a refutar e resistir às “teorias inimigas e argumentos contrários”⁴⁷⁹.

Os *erros da razão* dizem respeito à *racionalidade* cuja atitude essencial em relação ao conhecimento é a dialogicidade e a abertura ao real e ao empírico em razão

⁴⁷⁷ Opus Citatum, p.21.

⁴⁷⁸ Ibidem, p. 22.

⁴⁷⁹ Ibidem, p.22.

do reconhecimento humilde de suas próprias limitações e dos limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo.

Para Morin, a racionalidade não relega as emoções e o afeto a outra esfera que não diga respeito à compreensão, mas os reconhece em íntima relação consigo mesma de forma a fortalecer o conhecimento ou a asfixiá-lo: “a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais”⁴⁸⁰. Além do mais, não há monopólio, em matéria de racionalidade, dos cientistas e técnicos ou mesmo da civilização ocidental.

A racionalidade não se constitui em uma qualidade de indivíduos ou de culturas especiais, havendo racionalidade e sabedoria entre aqueles que não se reconhecem como fazedores de ciência e nas culturas carregadas de mitos. Nesse sentido, reconhecer os próprios mitos misturados com paradigmas científicos constitui-se em uma honesta expressão de racionalidade. Como diria Morin:

[...] Começamos a nos tornar verdadeiramente racionais quando reconhecemos a racionalização até em nossa racionalidade e reconhecemos os próprios mitos, entre os quais o mito de nossa razão poderosa e do progresso garantido”⁴⁸¹.

A racionalidade, em princípio é uma sóbria aliada para evitar o erro e a ilusão mental e intelectual por meio de uma série de controles, (do ambiente, da prática, da cultura, do próximo e cortical), o que denota o seu caráter *corretivo*. **Mas pode se tornar uma inimiga perversa.** O problema da racionalidade é seu perigo ínsito de se transmutar em *racionalização*, cuja característica mais fundamental é seu caráter doutrinário fechado, indiferente ao controle e à contestação, e que se constitui em uma espécie de distorção sempre possível e presente da racionalidade. A dificuldade de perceber o surgimento da racionalização se dá em razão de que

[...] a racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. [...] Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora”⁴⁸².

O antídoto à transformação deletéria da racionalidade é, segundo Morin, a atenção ao *princípio de incerteza racional*, uma atitude vigilante constante em termos

⁴⁸⁰ Ibidem, p. 21.

⁴⁸¹ Ibidem, p.24.

⁴⁸² Ibidem, p.23.

de autocrítica quanto a cair na ilusão racionalizadora.

Cegueira paradigmática é outro conceito fundamental de Morin. Há uma *zona invisível* onde se joga o jogo da verdade e do erro (invisível porque não está posto, mas subjaz aos argumentos e às teses que se ostenta e defende, dando-lhes substrato e fundamento). Nesse sentido, o paradigma é definido de duas formas:

- como promoção/seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade, como a Ordem (determinismo) a Matéria (materialismo), Espírito (espiritualismo), Estrutura (estruturalismo). Tais conceitos excluem e subordinam os conceitos que se lhe opõe, (desordem, espírito, matéria, acontecimento).
- como determinador das operações lógico-mestras, na medida em que seleciona, de forma aparentemente lógica, as operações que parecem preponderantes, pertinentes e evidentes no seu campo paradigmático, sobre o qual se está a construir a tese. Essas operações lógicas se estabelecem em termos de *exclusão e negação, disjunção e conjunção, implicação e negação*. O poder de determinar tais operações lógicas faz com que o paradigma tenha um poder decorrente: o de “dar aos discursos e às teorias que controla as características da necessidade e da verdade” (p. 25), fundando e se expressando por meio de *axiomas* como, por exemplo, no campo do paradigma determinista, “todo fenômeno natural obedece ao determinismo”.

Os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles. O paradigma é inconsciente,

[...] mas irriga o pensamento consciente, controla-o e, neste sentido, é também supraconsciente. Em resumo, o paradigma instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou regeneração”⁴⁸³.

No que diz respeito ao ocidente o grande paradigma foi formulado por Descartes: o paradigma cartesiano que separa o sujeito e o objeto e a filosofia (pesquisa reflexiva), da ciência (pesquisa objetiva), criando dissociações e disjunções fulcrais para a compreensão da realidade e do conhecimento. Além da disjunção sujeito/objeto, também alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo e existência/essência. Tais disjunções

⁴⁸³ Ibidem, p. 26.

determinam o mundo dos objetos – observáveis, experimentáveis e manipuláveis – e, de outro lado, o mundo dos sujeitos e seus problemas próprios, como a existência, a comunicação e a consciência.

Neste ponto o olhar de Morin merece destaque. Sua percepção da quebra dos paradigmas, de modo semelhante ao que outros fizeram, dentre eles Nietzsche, mas não apenas ele, viabiliza processos educacionais que visam a formar a personalidade humana e favorecem o bem-estar social. Entende Morin que o paradigma traz elucidação da realidade em dado momento e sobre certo ponto que se procura conhecer. Sua crítica é dirigida aos modos de racionalização pelos quais se pretende converter um paradigma qualquer em axioma generalizante. Para ele, é um fenômeno de racionalização quando se tenta compreender toda a realidade universal em sua complexidade por meio de um axioma generalizador a partir do qual se fará induções ou deduções. Há um determinismo nos modelos explicativos que escondem e dissimulam as verdades e, neste sentido, produzem cegueiras que impedem o conhecimento e a compreensão.

Promoção da inteligência geral

O esforço de compreender dá-se em uma esfera complexa de pensar – não de modo independente ou desconexo do agir – que desmancha os olhares simplistas e redutores que emergem e se consolidam em termos de racionalizações herméticas, vale dizer, em termos de disciplinas, desprovidas do sentido prático daqueles que buscam enxergar o todo complexo da realidade.

Morin identifica um problema universal com o qual confronta-se a Educação do futuro: a “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, dividido e compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários”⁴⁸⁴.

O problema somente seria resolvido caso o conhecimento a que se dedica a Educação seja pertinente, ou seja, integrador dos diversos conhecimentos. Essa tarefa de integração dos conhecimentos diversos passaria por uma tarefa de dar visibilidade a elementos estruturantes do “conhecimento pertinente”, quais sejam:

⁴⁸⁴ Ibidem, p. 36.

- o contexto: o ato de situar as informações e os dados em seu contexto para que façam sentido. A palavra *amor*, por exemplo, tem um sentido na religião carregado de espiritualidade e altruísmo, e é diferente do sentido no mundo secular, eivado de conteúdo erótico e afetivo.
- o global refere-se ao conjunto das diversas partes ligadas ao contexto em que vivemos, de modo organizacional, como a sociedade ou o planeta Terra. Estes *globais* são essenciais para que se possa conhecer as partes e estas são essenciais para que se possam conhecer os *globais*. Assim como cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular, a sociedade está presente, como um todo, em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas.
- o multidimensional refere-se às unidades complexas, como o homem, que é, ao mesmo tempo, ser biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A economia, outra unidade complexa, está eivada de necessidades, paixões e desejos humanos, além dos meros interesses econômicos.
- O complexo: Que se refere a todos os elementos anteriores.

[...] O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade⁴⁸⁵.

A promoção da *inteligência geral* dos indivíduos é o papel da Educação diante do problema universal, operando no campo do invisível e fazendo visível o invisível. Em sua missão, ao mesmo tempo deve valer-se dos conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso dos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade.

As antinomias, no dizer de Morin, consistem nas dispersões e desuniões dos progressos nos conhecimentos “devido à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades”:

[...] as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano

⁴⁸⁵ Ibidem, p.40.

desloca-se; a sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo. [...] Nestas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).⁴⁸⁶

A falsa racionalidade é, para Morin, a sua forma deturpada, a *racionalização*, com característica de abstração e unidimensionalidade. É a causadora de enormes catástrofes humanas sobre o planeta e está calcada na falta de uma percepção multidisciplinar a orientar a intervenção humana em termos de desenvolvimento. São exemplos do parcelamento e da “compartimentalização dos saberes que impedem apreender o que está tecido junto”⁴⁸⁷ as grandes monoculturas que eliminaram as pequenas policulturas de subsistência agravando a escassez e determinando o êxodo rural e a favelização urbana, assim como o desequilíbrio hídrico e a desertificação trazidos pelo desmatamento.

Considerações Parciais

O impacto da ação do educador, inclusive do pai/mãe educador, está em promover a *compreensão*, conhecimento que conduz ao exercício profissional, à vida adulta e à cidadania de modo eficaz, plena e útil socialmente. Apenas colocar todas as crianças na escola, sem que se promova a compreensão do mundo, da vida e do ser humano de modo algum favorecerá a socialização do indivíduo. Como não perceber isso, se cada vez mais se escolariza as crianças, e, por outro lado, cada vez mais nos afligimos com o quadro geral de violência e corrupção social?

Por outro lado, pais que apenas se proponham a estar com seus filhos, ou promover uma espécie de ensino marcadamente religioso sem que janelas sejam

⁴⁸⁶ Ibidem, p. 40-1.

⁴⁸⁷ Ibidem, p. 45.

abertas para a promoção real da ampliação da cosmovisão do filho, também não o estarão ajudando a, na vida adulta, ou mesmo antes dela, encontrarem um lugar de paz e sucesso.

A tarefa de educar requer que se compreenda que *compreender* é fenômeno complexo que requer uma abordagem que vise a:

- assumir uma atitude de comprometimento com o papel de compreender e fazer compreender, e não de reproduzir o modo de ser educação escolar na atualidade, voltada para a implementação e a conferência de competências e habilidades dos discentes segundo uma lógica estritamente utilitarista;
- o comprometimento do educador com sua ação e com seu ensino, em termos do político, do social, do ético, do exemplo de homem respeitador de tudo o que é capaz de promover a vida;
- pensar e produzir o conhecimento a ser descoberto em termos de pertinência, e não como sinal de erudição;
- promover o domínio das operações gramaticais e matemáticas fundamentais, o que viabilizará o desenvolvimento do modo de pensamento complexo e a capacidade de compreender e de metacompreender;
- multidisciplinaridade, evitando reproduzir as práticas escolares que, em seu processo de institucionalização, acabaram por separar rigidamente os diversos conhecimentos a serem adquiridos pelo educando, fazendo-o perder a noção integral da vida e do universo;
- a autovigilância contínua dos fenômenos que espreitam: *cegueira paradigmática e racionalismo*, como forma de evitar seu predomínio no ato de educar;
- suplantar a ignorância simples que provém do desconhecimento do que se fala, em razão da fraca pesquisa ou sua ausência ou, ainda, da arrogância que provém da cegueira;
- desenvolver uma espécie de racionalidade conectada ao ser integral que comporta a emocionalidade humana, atribuindo *status* de científico também a essa forma de racionalidade, rejeitando a pecha de anticientífico, pela suposta ausência de objetividade e neutralidade, a observação e análise dos dados que leve em conta aspectos subjetivos e qualitativos;
- a necessidade de que o educador alie ao conhecimento que possui, na

direção de promover a percepção e o conhecimento do aluno não como algo acabado, mas como um processo de constante autocrítica, em um reconhecimento das suas limitações não apenas em termos de compreensão humana, mas também de explicação da realidade.

- pensar a compreensão não apenas em termos de *inteligibilidade* mas também em termos de *compreensão humana*, cada vez mais necessária em meio aos racismos de várias formas que campeiam no mundo.

A recuperação da relevância da Educação implica na descoberta das suas fragilidades por meio de um cuidadoso exame de si mesma. A incorporação de modelos de desenvolvimento e de ensino acríticos e destinados **exclusivamente** à função de promover a formação profissional, a crença, a moralidade, precisam ser rejeitadas, pois não favorecerá o desenvolvimento do educando com capacidades de compreender o mundo em que estão inseridos, podendo gerar radicalismos de diversos tipos e modos, confusão e medo.

A perspectiva teórica e metodológica Educação Familiar Desescolarizada, para as famílias que a adotam, podem provocar a construção de atitudes, valores e práticas educativas que não se ocupem em reproduzir exclusivamente a crença e o olhar dos seus pais educadores, mas um olhar abrangente, crítico inclusive ao modo pelo qual os pais desenvolvem suas próprias crenças.

A crença sólida fundada em racionalidade e evidências reais de amor e de vida, persuadirá por si mesmo, mais do que o ensino, e mais do que as palavras, motivo pelo qual, para as famílias que a adotam, a *Educação Familiar Desescolarizada* pode se constituir, de modo muito real, em uma forma de resgatar nas crianças e adolescentes a capacidade de compreender o mundo, a si mesmo, e a tudo, de um modo no qual a racionalidade e a fé possam se unir, como expressão real de verdadeiro amor e confiança nas possibilidades de ser no mundo.

CONCLUSÃO

Educação Familiar Desescolarizada, como ficou demonstrado no primeiro viés de análise desta tese, é uma prática cuja origem antecede a atual concepção de Estado como tutor dos direitos de crianças e adolescentes, e recoloca a Educação dos filhos no âmbito da esfera privada da família como parte inalienável do poder familiar. O modelo tem sido largamente experimentado no mundo, inclusive no Brasil, como componente

da liberdade de que gozava a família no âmbito de sua esfera de decisão.

Na atualidade, os pais que optam pelo modelo entendem que educar é função precípua e primordial da família e avaliam que a escola se tornou em grande medida ineficaz em seu papel de instruir os seus filhos e que ela acentua as possibilidades de ameaças à sua integridade física, psíquica, moral, social e espiritual.

O modelo EFAD permite aos pais e à família que tem filhos em idade escolar promoverem a instrução dos mesmos sem que os valores e princípios familiares venham a ser confrontados por uma escola que expressa e valoriza um conjunto de crenças e valores por eles considerados como anticivilizatórios, especialmente antiéticos.

Por meio da revisão bibliográfica foi possível demonstrar que o crescimento da Educação Familiar Desescolarizada no mundo como alternativa educacional se deu em razão de processos de construção e desconstrução da civilização ocidental, que passaram a operar em meio às calamidades, guerras e misérias humanas sofridas pela Europa e pelos Estados Unidos da América, bem como em razão de utopias, ideologias e filosofias diversas que foram sendo gestadas e assimiladas por governos e pela sociedade em geral nos últimos séculos nesses mesmos lugares e, a partir deles, no mundo sob sua influência cultural.

Todos estes fatos fizeram com que a educação escolar ganhasse um sentido de obrigatoriedade não apenas para o Estado, em seu papel de disponibilizar instrução à população em geral, mas também aos pais e aos seus filhos, de modo que o *Direito à Educação* acabou sendo transformado em *Dever de Escolarização* de modo absoluto e inquestionável na mente de todos, como se fossem sinônimos.

Assim, demonstrei ao longo desta tese como os pais perderam o direito de escolher o modo pelo qual desejavam que se seus filhos fossem educados, e como o direito da criança e do adolescente à Educação foi convertido em dever de matricular-se e frequentar a escola independentemente de sua própria vontade, da opinião da família e da qualidade do serviço ofertado. Tal obrigatoriedade, exercida inclusive mediante o uso do poder de polícia do Estado e ameaças judiciais ao poder familiar dos pais, significa o rompimento com princípios e garantias inscritos nos diplomas internacionais de direitos humanos destinados a salvaguardar os direitos da família e de crianças e adolescentes, bem como de outras garantias individuais e coletivas peculiares aos estados democráticos de direito e seus sistemas constitucionais.

A maior parte dos Estados ocidentais, como Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Itália, Austrália e outros, aceita a Educação Familiar Desescolarizada com

maior ou menor liberdade, prescrevendo leis e regulamentos administrativos que visam a prever a prática do modelo em paralelo com o sistema escolar de ensino público e privado.

No Brasil, a postura do Estado, de modo semelhante ao que ocorre nos países mais restritivos, como a Alemanha, tem sido repressora, com raríssimas exceções dos órgãos que integram o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, prevalecendo a posição do Superior Tribunal de Justiça pela ilegalidade da conduta, ratificando o entendimento de que constitui crime de abandono intelectual e infração administrativa não matricular os filhos na escola e assegurar sua frequência cotidiana, evocando seus fundamentos legais nos mesmos marcos jurídicos (CF 88, ECA e LDB) utilizados nesta tese para demonstrar a legalidade deste direito.

Essas restrições acabaram por suscitar, no plano internacional, um Movimento Social de amplitude mundial, afirmativo face aos diversos Estados de índole democrática com vistas à constitucionalização, legalização e regulação dos diversos modos de Educação Desescolarizada promovida pela família, movimento que está em fase inicial no Brasil.

Mais do que uma ação descoordenada de pais, a Educação Familiar Desescolarizada constituiu-se como um movimento de resistência civil e político, orquestrado por algumas lideranças mundiais, sendo que as mais expressivas estão nos Estados Unidos da América, país que já possui um número relativamente grande de praticantes e significativo acúmulo de discussões sobre o tema.

Como disse, no Brasil a discussão encontra-se em fase inicial, e vem sendo implementada por iniciativa de famílias e por ações da Associação Nacional de Educação Domiciliar, que conta com o apoio de uma frente parlamentar liderada pelos deputados federais Lincoln Portella e Prof.^a Dorinha, respectivamente autor e relatora do Projeto de Lei que autoriza a prática de Educação Domiciliar no Brasil, atualmente em pauta para votação junto à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Muito embora estas discussões possuam forte motivação de inspiração religiosa, os seus fundamentos éticos, filosóficos, políticos e jurídicos encontram amparo nas liberdades democráticas consignadas nos tratados e convenções internacionais e incorporadas nas constituições liberais pelos Estados Democráticos de Direito, conforme restou exaustivamente comprovado no primeiro viés de análise desta tese.

O segundo viés do problema da pesquisa foi de caráter teórico e conceitual, e referiu-se ao conceito de Educação, ao dever do Estado em assegurá-la e ao direito de

todos em usufruí-la, especificamente o direito à *Educação Básica*. Tendo investigado o desenvolvimento histórico ao longo do qual a Educação passou a ser vista de modo exclusivamente escolarizado e como um dever de todos, acredito ter demonstrado que os processos educacionais não poderão ser confundidos com processos de escolarização, sendo este apenas uma de suas variáveis.

Na verdade, considerando a condição humana e as peculiaridades da pessoa em desenvolvimento, assim reconhecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelos diplomas de direitos humanos específicos, os processos educacionais precisam ser vistos em todas as suas dimensões, (física, mental, moral, social e espiritual), com vistas a assegurar o desenvolvimento integral da pessoa.

Com o recurso da análise hermenêutica demonstramos que, sob o aspecto estrito do ordenamento constitucional, a prática da Educação Familiar Desescolarizada insere-se no âmbito dos direitos relativos à esfera privada da vida, da liberdade religiosa e filosófica e dos direitos inerentes ao Poder Familiar, especialmente o direito à convivência familiar e comunitária, ressalvadas a prioridade absoluta e a proteção integral da criança e do adolescente.

E, ainda, no contexto atual, assemelha-se aos direitos de resistência civil originários dos primeiros documentos de direitos humanos concebidos em meio às revoluções sociais liberais dos séculos XVIII e XIX.

Demonstramos, ainda, que a Lei de Diretrizes da Educação Nacional em vigor no Brasil não proíbe a Educação Familiar Desescolarizada, limitando-se apenas a regulamentar a educação escolar, havendo um vazio na lei sobre a EFAD assim como em relação às outras formas de educação. Finalmente, demonstramos que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo que obriga a matrícula escolar e frequência de todos os estudantes à escola, precisa ser objeto de *interpretação conforme a Constituição* Federal levando-se em conta a teoria consagrada prevalecente no campo da hermenêutica constitucional, ou mesmo a hermenêutica jurídica clássica.

Tem sido ponto pacífico e consensual em todas as instâncias nas quais ocorre esta discussão que na prática regular da Educação Familiar Desescolarizada, ao Estado caberá executar papéis de regulação e monitoramento, valendo-se dos mecanismos já existentes no sistema regular de ensino, respeitando-se a autonomia que tem Estados e municípios na organização de seus sistemas de ensino.

Todas as funções de Estado deverão ser realizadas levando em conta normas gerais e currículo mínimo fixados pelos órgãos de ensino, podendo-se desenvolver

formas híbridas de interação entre os alunos desescolarizados e as escolas onde estarão matriculados, nas quais os educandos possam participar de atividades escolares parcialmente. Além disso, a escola poderá oferecer apoio pedagógico aos pais que o solicitarem.

Há consensos também de que a avaliação do processo de ensino/aprendizagem familiar desescolarizado deverá ser finalística, por meio de exames de avaliação de conteúdo aos estudantes, podendo vir a ser revogada a autorização para a prática da Educação Familiar Desescolarizada caso o desempenho seja considerado insatisfatório. Em casos específicos, a visita domiciliar será recomendável, quando houverem fundados indícios de que a criança não esteja desenvolvendo-se satisfatoriamente.

A desescolarização sob o protagonismo familiar comporta, como já dissemos, diversos modos e graus de diferenciação quanto ao modelo escolar, podendo ir desde a tentativa de reproduzir a escola na esfera do domicílio familiar, até um total rompimento com qualquer semelhança com o modo escolar de ensino. A EFAD pode ser também uma variável interessante para promoção da Educação Integral difundida pelo próprio Estado brasileiro, que para este propósito tem considerado o potencial pedagógico implícitos em outros espaços sociais (de arte, esportes, cultura, lazer, socialização, etc), e tem omitido a família e o lar como tal, negligenciando o fato de que estes abarcam não apenas uma parte da vida da pessoa em desenvolvimento, mas a pessoa toda e em tempo integral.

Além disso, encontra-se em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como com os diplomas internacionais de direitos humanos que asseguram, originariamente, os direitos da criança e do adolescente.

Quanto às condições metodológicas de desenvolvimento da pesquisa que resultou na presente tese, preciso reconhecer que acabei por me valer de duas metodologias, e não apenas uma. Na segunda, e na terceira parte da pesquisa, o metodólogo que me orientou, que desde a qualificação já se fazia presente, foi Michael Foucault, no qual reconheço, como contribuição à Educação, a criação de uma certa metodologia que poderíamos chamar de *metodologia de descoberta das genealogias das instituições*. Assim, acredito que tenha ficado claro ao leitor que, na segunda parte, construo uma espécie de genealogia da educação escolar obrigatória universal, e na terceira parte, levando em conta a aplicação do próprio método foucautiano, desvendo o pensamento do próprio sociólogo que, a partir de fundamentos teóricos e filosóficos, foi expressão, ele mesmo, de uma era de completo ceticismo sobre a possibilidade de

construir seres humanos segundo certos ideais de verdade e realidade.

Na primeira parte, a dimensão qualitativa da pesquisa foi fortemente subsidiada pela participação ativa do pesquisador na construção da política da Educação Familiar Desescolarizada, em razão das relações pessoais com os diversos atores que participam do processo, e em razão do próprio convencimento do acerto da tese inicial.

Beneficiado pela residência em Brasília, que possibilitou contatos frequentes com o deputado Lincoln Portela, autor do PL 3179/2012 e líder da frente parlamentar no Congresso sobre o assunto, cooperei, a seu pedido, apresentando-lhe algumas contribuições teóricas para o projeto de lei e localizei um tradutor para o compêndio de legislação sobre o assunto, documento que foi por ele entregue ao Ministro da Educação e Cultura do Brasil. À direção da Associação Nacional de Educação Domiciliar, e a diversos líderes do movimento EFAD no Brasil, dei algumas contribuições em ideias, cuidados e acertos que eu julgava serem necessários.

À Deputada Prof^ª Dorinha, relatora do Projeto sobre Educação Domiciliar na Câmara dos Deputados, contribui para a elaboração de um projeto de lei substitutivo. A todas as famílias que compuseram o universo de minha pesquisa, dei várias contribuições diversas buscando cooperar com o trabalho delas junto aos filhos em termos de educação em casa, orientações quando se encontravam sob investigação ou processo junto ao Conselho Tutelar, Ministério Público ou Poder Judiciário, e sugestões de abordagens quando os filhos sofriam algum tipo de violência escolar, bem como indicação de alguma literatura específica.

Em termos políticos, ajudei a mobilizar um bom grupo de famílias que praticavam EFAD com seus filhos, tanto em São Paulo, quanto em Vitória e Belo Horizonte, os lugares nos quais estive, além de Brasília, aplicando questionários e entrevistas. Também em duas audiências públicas sobre o assunto, falei algumas palavras enfocando, especialmente, o problema que aparece recorrentemente nas discussões sobre a edição de uma lei permissiva da Educação Familiar Desescolarizada, a saber, o problema do controle do Estado em relação à qualidade da educação que as crianças e os adolescentes receberiam em casa, pelos seus pais, sem o olhar e o controle do Estado.

Finalmente, fui entrevistado por três jornais de grande circulação de três capitais do país: Rio de Janeiro, Salvador, e Brasília.

Os autores que referenciaram meu trabalho, e que foram os maiores responsáveis pela densidade do texto são muitos, especialmente Bobbio, Chevallier, Paiva, Vidal,

Vasconcelos, Nagle, De Masi, Morin, Freire. Utilizei diversas fontes, especialmente livros publicados em papel, mas também livros publicados pelo meio digital. Também para conhecer as pesquisas que vêm sendo implementadas no mundo sobre o assunto da tese, quanto a essa fonte devo quase que exclusivamente ao professor Rogério Mugnani, docente da Universidade de São Paulo, todo o mérito e ajuda.

Acredito que a minha principal contribuição por meio dessa tese, fruto de intensa elaboração teórica e muito trabalho desenvolvido ao longo do período mais tumultuado de toda a minha vida, em razão de problemas de saúde e outros dele decorrentes, é ajudar a fazer ver que, no esforço de aprimoramento do Estado democrático de direito, é possível praticar a Educação Familiar Desescolarizada no Brasil a partir dos marcos legais existentes, sob regulamentação, fiscalização e avaliação estatal, ampliando significativamente o Direito à Educação de crianças e adolescentes.

Por fim, a omissão do assunto no temário da II CONAE e do Sistema Nacional de Educação sinaliza que o Brasil está muito longe de considerar no âmbito da política pública de Educação todas as demais formas de Educação que possam contribuir para a superação dos graves *déficits* educacionais que o país possui, exatamente porque não se resolve no plano jurídico as dicotomias fartamente discutidas por Bobbio (1997) que opõe o público ao privado, o Estado à família e a obediência à liberdade.

REFERÊNCIAS

- AASEN, Susie Heumier. New Followers of an Old Path —Homeschoolers. THE JOURNAL FOR QUALITY & PARTICIPATION January 2010. (p.12-5).
- ABERS, Rebecca; Von BÜLOW, Marisa. Movimentos sociais na teoria e na prática: como estudar o ativismo através da fronteira entre Estado e sociedade? Sociologias, Porto Alegre, ano 13, nº 28, set./dez. 2011, p.52-84.
- ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. GT 04 Controles democráticos e legitimidade; A participação de Lula: repertórios de interação em um Estado heterogêneo. p.35º - Encontro Anual da ANPOCS. Texto distribuído na Disciplina Tópicos Especiais em Pesquisa, cursada no 1.º semestre de 2012 no Departamento de Serviço Social da UNB.
- AGUIRRE, João; FERREIRA, Karem Cristiane. Estatuto da Criança e do Adolescente. Niterói, RJ: Impetus, 2012. (Coleção OAB; v.15)
- ALMEIDA, (2000) José Ricardo Pires de, Instrução pública no Brasil (1500-1889) História e Legislação, 2 ed. Rev. – São Paulo: EDUC, 2000.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hanna Arendt. Revista Educação e Pesquisa, v. 34, n.3. set./dez.2008.
- AMPARO, Deise Matos do [et. al.]. Adolescência e violência: teorias e práticas nos

campos clínico, educacional e jurídico. Organizadores: Deise Matos do Amparo...[et.al.]. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

ANDRADE, Édison Prado de. Eficácia e efetividade das políticas públicas em face do novo direito da criança e do adolescente. Trabalho de Conclusão de Curso. (Bacharelado em Direito). Jundiaí: Padre Anchieta, 1999.

ANDRADE, Édison Prado de. Gestão Pública e o problema do Ato Infracional. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FEUSP, 2009.

ARNESEN, Erik Saddi. Educação e Cidadania na Constituição Federal de 1988. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FDUSP, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). O que é Educação Domiciliar: conceito, características e histórico. Belo Horizonte: ANED, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). Fundamentos da Educação Domiciliar: conceito, características, histórico. Belo Horizonte: ANED, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). Educação Domiciliar Internacional: regulamentações diversas da modalidade em outros países. (Material elaborado especificamente para o Ministério da Educação e Cultura). Brasília: ANED, 2013.

AUGUSTO, Agnaldo Del Nero. A grande mentira. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Ed., 2001.

BARBOSA, Luciane Muniz R. As Concepções Educacionais de Martinho Lutero. Educação e Pesquisa USP, v. 33, 2007. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/8914443/BARBOSA-Luciane-Muniz-Ribeiro-As-Concepcoes-Educacionais-de-Martinho-Lutero>>. Acesso em: 15 de março de 2014.

BARBOSA, Luciane Muniz R. Ensino em casa no brasil: análise histórica de seus aspectos legais. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/184.pdf. Acesso em: 15 de março de 2014.

BARBOSA, Luciane Muniz R. Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola? 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARNETT, Ronald. Claves para entender la universidad em uma era de supercomplejidad. Ediciones Pomares, Girona, 2002. 4.ª parte – Realización de La Universidad, p. 169-214.

BARNETT, Ronald. Los limites de La competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, Ed. Gedisa S.A. 2001, 2ª e 3ª partes, pg. 85-218.

BARRETTO, Vicente. Curso de introdução ao pensamento político brasileiro: Primórdios do Liberalismo – o Liberalismo e representação política: o período imperial. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

BASSOF, Evelyn S. Entre mãe e filho: o que fazer para o seu filho se tornar um adulto feliz e realizado. São Paulo: Saraiva, 1.ª ed. 1996.

BERGER, Peter L.; Thomas LUCKMANN. A construção social da realidade: tratado da Sociologia do Conhecimento. 2ª ed. Lisboa: Dina livros, 2004.

BÍBLIA DE ESTUDO: Palavras-Chave Hebraico e Grego, Rio de Janeiro, CPAD, 2011.

BLACKBURN, Robin (org.). Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo/Norberto Bobbio... [et.al.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BLOK, Henk; KARSTEN, Sjoerd. Inspection of Home Education in European Countries. European Journal of Education, Vol. 46, No. 1, 2011, Part II.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura

na sociedade contemporânea; São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOBBIO, Norberto. Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6.^a edição, 1997.

BOBBIO, Norberto. Diário de um século: Autobiografia/Norberto Bobbio (Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOBBIO, Norberto. Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil. (Tradução Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho). São Paulo: Paz e Terra, 2.^a edição, 1999.

BOBBIO, Norberto. O futuro da democracia. São Paulo: Paz e Terra, 8.^a edição, 2000.

BOBBIO, Norberto. Entre duas Repúblicas: as origens da democracia italiana. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

BOBBIO, Norberto. Ensaio sobre ciência política na Itália. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

BOBBIO, Norberto. O problema da guerra e as vias da paz. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BOBBIO, Norberto. Nem com Marx, nem contra Marx. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de política/Norberto Bobbio, Nicolla Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmem C. Varriale et al.; coord. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora UNB, 13.^a ed. (vol.1), 2007.

BOBBIO, Norberto. Dicionário de política/Norberto Bobbio, Nicolla Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmem C. Varriale et al.; coord. Trad. João Ferreira. Brasília: Editora UNB, 13.^a ed. (vol.2), 2007.

BOBBIO, Norberto. Direito e Poder. (Tradução Nilson Moulin). São Paulo: Editora UNESP, 2008.

BOBBIO, Norberto. Elogio da serenidade: e outros escritos morais. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 2.^a ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BRAGA, Antonio C. Coleção pensamento e vida: Nietzsche: o filósofo do niilismo e do eterno retorno. São Paulo: Editora Escala, 2011.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - - rev. e atual. - - Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. Vademecum, Constituição da república federativa do Brasil de 1988. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL [Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)]. Estatuto da Criança e do Adolescente: lei n.º 8069 de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9.^a ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. (Série legislação; n.83).

BUKOVSKÁ, Barbara. Perpetrando o bem: as consequências não desejadas da defesa dos direitos humanos. SUR/Revista Internacional de Direitos Humanos, Ano 5, n.º 9, dez.2008.

CALDEIRA, Rodrigo Coppe. In VARELLA, Flávia Fiorentino (org.). Caderno de resumos & Anais do 2.º Seminário Nacional de História da Historiografia. Ouro Preto: EduFOP, 2008.

CAMARA DOS DEPUTADOS. Autos de Devassa da Inconfidência Mineira. Brasília: Centro de Documentação e Informação, vol. 8, 1977.

CAMPANELLA, Thommaso. A cidade do sol. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para e-book. E-books Brasil.com. Fonte digital www.jahr.org. Consulta efetuada em 03/05/2014.

- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito Constitucional. 6.^a ed. Revista. Coimbra: Almedina, 1993.
- CARDIA, Nancy. Direitos Humanos: ausência de cidadania e exclusão moral. Princípios de Justiça e Paz, Comissão Justiça e Paz de São Paulo. São Paulo: janeiro de 1995.
- CASSAR, Vólia Bomfim. Direito do Trabalho. 5.^a ed. Niterói: Impetus, 2011.
- CERVO, Amado Luiz. Metodologia Científica 6.^a ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHEVALLIER, Jean-Jacques. As grandes obras políticas: de Maquiavel a nossos dias; prefácio de André Siegfried, tradução de Lydia Christina. 3.^a ed. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- COLLOM, E; MITCHELL, DE. Home schooling as a social movement: Identifying the determinants of homeschoolers' perceptions. *SOCIOLOGICAL SPECTRUM* Volume: 25 Issue: 3 Pages: 273-305 DOI: 10.1080/027321790518807 Published: MAY-JUN 2005. Disponível em <http://apps.webofknowledge.com/OutboundService.do?action=go>, em abril de 2013.
- COMENIUS, J. A. Didática Magna: trad. de Nair Fortes Abu Merhy. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1978.
- CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p.: il.
- CORWIN, Edward S. A Constituição norte-americana e seu significado atual. Prefácio, tradução e notas de Lêda Boechat Rodrigues. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- COTRIM, Gilberto. Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas. 15.^a ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- COULANGES, Numa-Denis Fustel de. A cidade antiga. São Paulo: Editora EDAMERIS, 1961.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como Valor Universal *in* A democracia como valor universal e outros ensaios. 2.^a ed. ampliada. Salamandra: Rio de Janeiro, 1984.
- COUTINHO, Luciana Gajeiro. Adolescência e errância: destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2009.
- CUNHA, Maria Isabel. A Universidade: desafios políticos e epistemológicos. In CUNHA (org.), *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin: 2006, p. 13-27.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e Educação no lar: espaço de uma polêmica. São Paulo: Educação & Sociedade, v. 27, nº 96 (número especial), 2009.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos de Teoria Geral do Estado. 27.^a ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- DE MASI, Domenico (org.). *A Sociedade pós-industrial*. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 1999.
- DE MASI, Domenico. *Ócio criativo*. (Tradução de Lea Manzi). Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DEMO, Pedro. Pesquisa Qualitativa. Metodologia do conhecimento científico, São Paulo: Atlas, 2000, p.145-59.
- DEMO, Pedro. *Charme da exclusão social*. 2.ed. ver. Campinas, SP; Autores Associados, 2002. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: 61).
- DEZEN, Guilherme Madeira. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Revista

dos Tribunais, 2009. (Elementos do Direito, v.14).

DIAS, Maria Berenice. Manual de direito das famílias. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

DINIZ, Maria Helena. Curso de direito civil brasileiro: direito de família. v.5, 23 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. 5.ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Direito Administrativo. 20.ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

DOUGLAS. Willian E. Anatomia da Liberdade. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. (Tradução Ciro Mioranza). São Paulo: Escala Educacional, 2009.

FACHIN, Luiz Edson. Elementos Críticos do Direito de Família: Curso de Direito Civil. Coord., Ricardo Pereira Lira, Rio de Janeiro, Renovar, 1999).

FALCÃO, Raimundo Bezerra. Hermenêutica. São Paulo, SP: Malheiros, 1997.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. Vol. 1, 10.ª ed. São Paulo: Globo, Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. Vol. 2, 10.ª ed. São Paulo: Globo, Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da Escola Primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 014, p. 19-34, mai./ago., 2000.

FERNANDES, Rogério. Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, n.2, p.273-89, maio/ago.2008.

FOUCAULT, Michael. História da loucura na idade clássica, SP: Perspectiva, 1978.

FOUCAULT, Michael. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, Michael. Arqueologia do Saber, RJ: Forense, 1987.

FOUCAULT, Michael. História da sexualidade I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michael. A Ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michael. A verdade as formas jurídicas. 3.ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2002 (Conferências de Michael Foucault na PUC-Rio de 21 a 25 de maio de 1973). Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais.

FOUCAULT, Michael. Ditos & Escritos: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Vol. II. Ed. Forense Universitária - RJ, 2000.

FOUCAULT, Michael. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, n° 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson flor do nascimento.

FOUCAULT, Michael. O que é a crítica? (crítica ou aufklarung). Trad. Antônio C. Galdino. IN: BIROLI, Flávia; ALVAREZ, Marcos César (orgs.). Michel Foucault: histórias e destinos de um pensamento. Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC - UNESP), Vol.9, n.1. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

FOUCAULT, Michael. Sexualidade e Política. In: Motta, M (org.). Michael Foucault: Ditos e Escritos: Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2004, v.5, p. 26-36.

FRANÇA, Limongi R. Hermenêutica Jurídica. 9.^a ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

FRANCIULLI NETO, Domingos. Aspectos constitucionais e infraconstitucionais do ensino fundamental em casa pela família, 2005. Fev. 2012. Disponível em <<http://bdjur.stj.gov.br>>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de lei: em três artigos que se completam. 45.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo, 1921-1927. Partir da Infância: diálogos sobre educação/Paulo Freire, Sérgio Guimarães. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERTZ, René E. Max Weber e Karl Marx. São Paulo: Hucitec, 1997.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Candido Alberto. Juventude: possibilidade e limites. Brasília: UNESCO: UCB, 2011.

GONÇALVES, Carlos Roberto. Direito civil brasileiro: direito de família. v.6, São Paulo: Saraiva, 2005.

GREEN, Christa L.; HOOVER-DEMPSEY, Kathleen V. Why Do Parents Homeschool? A Systematic Examination of Parental Involvement. Education and Urban Society 2007 39: 264. Disponível em <<http://eus.sagepub.com/content/39/2/264>>.

HEIDEMANN, Francisco G., SALM, José Francisco (org.). Políticas públicas e desenvolvimento. 2.^a Edição. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 2010.

HOBBSAWM, Eric, J. A Era das Revoluções: Europa 1789-1848. (Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel). 16.^a ed. Revista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HUXLEY, Thomas Henry. Escritos sobre Ciência e Religião. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

IANNI, Octavio. A sociedade global. 13.^a ed.; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. (Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth). 7.^a Edição Petrópolis: Vozes, 1985.

JUSTEN FILHO, Marçal. Curso de direito administrativo. 3.^a ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

KEEGAN, John. Uma história da guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KNOPP, Guido. Guerreiros de Hitler. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KROPOTKIN, textos escolhidos. A Prisão. Biblioteca Anarquista, (seleção e apresentação dos textos de Maurício Tragtenberg). LPM editores, p.89-109.

KUNZMAN Robert & GAITHER Milton. Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. Other Education: The Journal of Educational Alternatives ISSN 2049-2162. Volume 2(2013), Issue 1· pp. 4-59.

KURZ, Robert. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à

crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAROUSSE, Grande Enciclopédia. Círculo do Livro, São Paulo, 1988.

LERNER, Julio (Coordenador). Cidadania, Verso e Reverso. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997/1998.

LIBERATI, Wilson Donizeti (org.). Direito à Educação: uma questão de justiça. São Paulo: Malheiros Editores. 2004.

LIMA, Roberto Kant de. Direitos civis e direitos humanos: uma tradição judiciária pré-republicana? São Paulo em perspectiva, 18(1): 49-59, 2004.

LISBOA, Roberto Senise. Manual de Direito Civil, v.5: direito de família e sucessões. 5.^a ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2009.

LUCCA-SILVEIRA, Marcos Paulo de. Intelectuais e a questão da democracia no Brasil: um estudo a partir da revista Presença. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012.

MARIANO, Ana Beatriz Paraná. As mudanças no modelo familiar tradicional e o afeto como pilar de sustentação destas novas entidades familiares. Disponível em 20/11/13 em <http://www.unibrasil.com.br/arquivos/direito/20092/ana-beatriz-parana-mariano.pdf>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ.Soc., Campinas, v. 27, n. 94, Apr. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Feb. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MACHIAVELLI, Niccolò. O Príncipe. Versão para e-Books, E-books Brasil.com. Edição Ridendo Castigat Mores. Fonte digital www.jahr.org.

MARSHALL, Thomas H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINELLI, João Carlos José. Família & Casamento. Jundiaí: Literarte, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O Manifesto comunista. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para e-book. E-books Brasil.com. Fonte digital www.jahr.org.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. (Tradução Antonio Carlos Braga). São Paulo: Escala, 2007. (Coleção Grandes obras do pensamento universal).

MATTOS, Laura Valladão de. ALFRED MARSHALL, O Capitalismo e mudança social. Fev. 2012. Disponível em <http://econpapers.repec.org/paper/anpen2010/019.html>. Acesso em ago./2012.

MATTOS, Mauro Roberto Gomes de. Lei 8112/90 comentada. 6.^a ed. rev. e atual. Niterói, Rj: Impetus, 2012.

MAXIMILIANO, Carlos. Hermenêutica e aplicação do Direito. 14.^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

MEISELS, Tamar. Homeschooling: The Right to Choose. Israel Affairs, Vol. 10 (3) spring 2004, pp. 110-137.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. Discrecionalidade e controle jurisdicional. 2.^a ed. São Paulo: Malheiros, 1992.

MILL, John Stuart. The subjection of women. A pen state electronic classics series publication: Copyright © 1999 The Pennsylvania State University.

MILL, John Stuart. A sujeição das mulheres. São Paulo: Escala.

MONTESQUIEU. Do Espírito das Leis. Tradução de Gabriela de Andrade Dias Barbosa; Introdução de Otto Maria Carpeaux; Com as anotações de Voltaire, de Crévier, de Mably, de La Harpe etc. Rio de Janeiro: Grupo Ediouro, Tecnoprint.

MONTORO, André Franco. Introdução à Ciência do Direito. 24 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

MORAIS, Carlos Blanco de. O princípio da subsidiariedade na ordem constitucional

portuguesa. Em: Direito constitucional - Estudos em homenagem a Manoel Gonçalves Ferreira Filho. BARROS, Sérgio Rezende (coord.). São Paulo: Dialética.

MORAIS, Regis de. Filosofia da Ciência e da Tecnologia: Introdução metodológica e crítica. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Homeschooling: uma alternativa constitucional à falência da Educação no Brasil. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 18 de dezembro de 2008.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. São Paulo: Editora Instituto Piaget, 5ª edição, 2008.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOROLLI, Fabio Giusto. A evolução do direito público e a parceria com a iniciativa privada – transferências de serviços públicos de natureza social. ILC n.º 50 – abril/98.

MUSSEN, Paulo Henry; CONGER, John Janeway; KAGAN, Jerome. Desenvolvimento e personalidade da criança. (Tradução Maria Silvia Mourão Netto). São Paulo: Harbra, 4ª ed. 1977.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NEUKAMP, Elenilton. Nietzsche e a educação: aproximações. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FEUFRGS, 2007.

NIETZCHE, Friedrich Wilhelm. O Anticristo: ensaio de uma crítica ao cristianismo. (Tradução André Dísposre Cancian.) Versão para eBook, eBooksBrasil.com. Fonte Digital: ateus.net/ 2002. Acesso em dez/2013.

NIETZCHE, Friedrich Wilhelm. O Anticristo – Maldição do Cristianismo. Tradução de Mario Fondelli. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 1996.

NIETZCHE, Friedrich Wilhelm. Crepúsculo dos ídolos (ou como filosofar com o martelo). Versão para eBook, Sabotagem Contracultura. Fonte Digital: www.sabotagem.cib.net.

NIETZCHE, Friedrich Wilhelm. Crepúsculo dos Ídolos ou como filosofar a marteladas. Tradução de Carlos Antonio Braga. São Paulo: Escala, 2005.

NIETZCHE, Friedrich Wilhelm. Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. Tradução de Alfredo Margarido. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

NOGUEIRA, Paulo Lúcio. Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado: Lei 8069 de 13 de julho de 1990. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

NOGUEIRA, Rui. Medicina Social. Brasília: Edição do Autor, 2011.

OLIVEIRA, Arolde de (Deputado Federal). Em Defesa da Vida e da Família: palestra da pastora Damares Alves. Brasília, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS/Comissão interamericana dos direitos humanos. Relatório sobre a situação dos direitos humanos no Brasil. Washington, D.C: Secretaría Géral dos Estados Americanos, 1997.

ORWELL, George. 1984. Tradução Lexandre Hubner, Heloisa Jahn; Posfácios Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Pyncho. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAIVA, Wilson Alves de. A formação do cidadão na obra de Jean-Jacques Rousseau. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 77-92, jan./fev. 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF>.

PLATÃO. O Banquete. Tradução, notas e comentários de Donald Schuler. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

PHILLIPS, Lynn. Homeschooling is an Art, not a Science: The Impact of Homeschooling on Choice of College Major. Disponível em <http://www.pasocsociety.org/article2-phillips.pdf>.

PIMENTEL, Ernani [et.al.]. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG, Cargo: Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental, Conhecimentos Básicos e Específicos – Nível Superior. Atualizada até 5-2013. Brasília: Vestcon, 2013.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Os sessenta anos da declaração universal: atravessando um mar de contradições. SUR/Revista Internacional de direitos humanos, ano 5, n.º 9, São Paulo, dez. 2008.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em dez. 2013.

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Educação em direitos: um caminho para a igualdade racial. Revista Brasileira de Filosofia, Ano 60 - n. 236, jan.-jun./2011.

RAY, Brian. Academic achievement and demographic traits of homeschool students: a nationwide study. Academic Leadership Journal, Winter 2010 - Volume 8 Issue 1 Posted On 20 10 02-02 21:01:38. Disponível em <academicleadership.org>.

RAY, Brian. Bibliography of Research on Homeschooling. International Selected Key International Academic and Research References and Resources (or Home Education, Home-Based Education, or Home Schooling). National Home Education Research Institute. 2008. Disponível em <<http://www.nheri.org/research/bibliography-references-studies-international.html>>.

REICH, Rob. Testing the Boundaries of Parental Authority Over Education: The Case of Homeschooling. Political and Moral Education, NOMOS XLIII, Stephen Macedo and Yael Tamir, eds., New York: New York University Press, 2002.

RIBEIRO, Marco Antonio Baungratz. Lugar da fé na Didática Magna, de João Amós Comênio (Dissertação de Mestrado em Teologia Pastoral, Educação Cristã). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.

RICHARD, Lionel. A República de Weimar, 1919-1933. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1988.

ROCHA, José Manuel de Sacadura. Michael Foucault e o direito. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (orgs.). Pesquisa em educação: A diversidade do campo. Curitiba: co-edição Instituto Memória/Juruá Editora, 2008.

ROHDEN, Huberto. Educação do Homem Integral: A luz da verdadeira democracia. São Paulo: Alvorada, 1.ª edição.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem da desigualdade (1754). (Tradução Maria Lacerda de Moura). Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBooks, eBooksBrasil.com. Fonte Digital www.Jahr.org.

ROUSSEAU, Jean Jacques. O contrato social. [tradução Antonio de Pádua Danesi]. 3.ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996. – (Clássicos)

RUDNER, Lawrence M. Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998. Eletronic Journal article: 23/03/1999.

SABBA, Claudia Georgia. A busca pela aprendizagem além dos limites escolares. (Tese de Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2010.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 7.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Procuradoria Geral do Estado. Grupo de Trabalho de Direitos Humanos. Instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, 1996.

SAYÃO, Rosely. AQUINO, Julio Groppa. Família Contemporânea: desafios e perspectivas teórico práticas. Campinas: Papyrus, 4.^a ed. 2011.

SEFERJAN, Tatiana Robles. Liberdade religiosa e laicidade na Constituição de 1988. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FDUSP, 2012.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SHAFFER, Andrew. Os grandes filósofos que fracassaram no amor. Tradução Marcelo Barbão. São Paulo: Leya, 2012.

SINGER, Paul. O Capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica. São Paulo: Moderna, 1987, (Coleção Polêmica).

SILVA, Roberto da (Org.); SOUZA NETO, João Clemente de (Org.); MOURA, Rogério Adolfo de (Org.); Pedagogia Social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social. Vol. II. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

SILVA, Roberto da. Evolução do pensamento assistencial brasileiro. In: IV Conferência da Brazilian Studies Association, 1997, Washington DC. Anais da BRASA. Novo México - USA: BRASA, 1997.

SILVA, Roberto da. Limites e possibilidades do Direito à Educação na legislação educacional brasileira. Revista Eletrônica Polidisciplinar Vãos, v. 2, p. 13-20, 2010.

SILVA, Roberto da. Os filhos do Governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. Ed. Ática. São Paulo. 1998.

SILVA, Roberto da. Pobreza e exclusão social no Brasil: 300 anos de políticas públicas para a criança brasileira. Santa Catarina: ABMP/UNICEF, 1998.

SILVA, Roberto da. Questões contemporâneas do trabalho e da Educação. In: Seminário interno da Área Temática Estado, Sociedade e Educação, 1994, São Paulo. Caderno de Pesquisa. São Paulo: Faculdade de Educação, 1994.

SILVA, Vagner da. A educação pulsional em Nietzsche. (Tese de Doutorado). Campinas: FEUNICAMP, 2011.

SOARES, Ricardo Maurício Freire. Hermenêutica e interpretação jurídica. São Paulo: Saraiva, 2010.

SOLJENÍTSIN, Alexander. Arquipélago Gulag. vol. 1 Livraria Bertrand, 1975.

SOUZA, Jésus Barbosa de. Meios de comunicação de massa: jornal, televisão, rádio. São Paulo: Scipione, 1996. (Ponto de apoio).

SOUZA SANTOS. Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia dos saberes. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, n.º 79, Nov./2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura de (org.). AVRITZER, Leonardo. "Para ampliar o cânone democrático", in Santos, Boaventura de Sousa (org.), *Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SOUZA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SPIEGLER, Thomas. Why state sanctions fail to deter home education: An analysis of home education in Germany and its implications for home education policies. Theory and Research in Education 2009 7: 297. Disponível em <http://tre.sagepub.com/content/7/3/297>

STADEN, Hans, ca.1525-ca.1576. Duas viagens ao Brasil. [tradução Alberto Löfgren]; São Paulo: Beca, 2000.

SUKLENNIK, Bernardo Pablo (Organizador). Legislação sobre Liberdade Religiosa: com que direito você vai à sua igreja? Brasília, Art Letras, 2013.

SWIFT. Jonathan. Modesta Proposta & outros textos satíricos. Tradução José Oscar de Almeida Marques, Dorothée de Bruchard. São Paulo: Editora UNESP, 2005. (Pequenos

frascos).

TEMER, Michel. Elementos de Direito Constitucional. São Paulo: Malheiros, 14.^a ed. 1998.

TOCQUEVILLE, Alexis de. A democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático. (Tradução de Eduardo Brandão). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

TOFFLER, Alvin. Guerra e antiguerra: sobrevivência na autora do Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Record, 2.^a ed. 1994.

TORRES, Carlos Alberto. [et al.]. Reinventando Paulo Freire no século 21. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

TRIBE, Laurence; DORF, Michael. Hermenêutica Constitucional. (Tradução de Amarilis de Souza Birchal; coordenação e supervisão de Luiz Moreira. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

USTÁRROZ, Elisa. A constitucionalização do direito privado e o princípio da subsidiariedade. Disponível em http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1714#_ftn40. Acesso em 07 de maio de 2014.

VASCONCELOS, M. C. C. A Casa e os seus Mestres: a Educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; FILHO, Luciano Mendes de Faria. As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. “Escola? Não, obrigado”: Um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia de graduação. Brasília: UNB/Ciências Sociais, 2012.

VIEIRA, Ruy Carlos de Camargo. O cientista Sir Issac Newton – Adventista? Brasília, Julho de 1996.

WARAT, Luis Alberto. O monastério dos sábios: o sentido comum teórico dos juristas. in Introdução Geral ao Direito, vol. II. Porto Alegre: Sergio Fabris Editores, 1995.

WEISSBERG, Robert. Technology Evolution and Citizen Activism: The Net and the Rebirth of Limited Government. The Policy Studies Journal, Vol. 31, No. 3, 2003.

YURACKOT, Kimberly A. Education Off the Grid: Constitutional Constraints on Homeschooling. CALIFORNIA LAW REVIEW, Vol. 96:123-84.

ZABALZA, Miguel. La universidad, escenario específico y especializado de formación. In: La enseñanza universitária: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2004.

ZIRALDO. Uma professora muito maluquinha. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.