

A VISÃO IMPLÍCITA DE PODER FAMILIAR NO PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

WHAT SCHOOL WITH NO POLITICAL PARTY UNDERSTANDS ABOUT PARENTAL POWER

Thaís Fernanda Tenório Sêco

Professora Assistente de Direito Civil do Departamento de Direito da Universidade Federal de Lavras. Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Mestre em Direito Civil pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Resumo: Propostas direcionadas à política da educação como a do projeto de lei da escola sem partido subentendem uma visão do poder familiar. Nessa visão, os pais teriam um poder de gestão sobre o universo cultural dos seus filhos. Por isso a ideia seria a de constituir mecanismos para que os pais exercessem este controle. É importante, então, que a civilística se debruce sobre o tema do poder familiar sobre este viés, realçando o direito da criança à educação e à cultura.

Palavra-chave: Direito da criança e do adolescente. Direito à educação. Direito à cultura. Poder familiar. Escola sem partido.

Abstract: Some proposals concerning education politics like the school with no party project seems to take in account some understanding about parental power. In their view, parents would have the power to manage the cultural universe of their children. That's why they want to build some means for the parents to let them make their control. It's important that civilists take parental power once again in consider, remembering the right of the child to education and culture.

Keywords: Right of the child. Right to education. Right to culture. Parental power. School with no political party.

Sumário: **1** Atualidade – **2** Os controles sobre o universo cultural infantil – **3** O poder familiar como tática para instaurar o controle – **4** Algumas histórias para ilustrar: literatura infantojuvenil nas escolas – **5** Quem, ou o quê? – **6** Conclusão

1 Atualidade

Se uma pessoa conta a outra uma realidade imaginada, mas na qual ela acredita sinceramente, ela diz uma mentira, ainda que não esteja mentindo. A maioria das pessoas que têm disseminado pânico a respeito das práticas adotadas nas escolas brasileiras possivelmente está sofrendo de uma ilusão desse

tipo. Não estão mal-intencionadas e seu temor é real, o que não parece ser real são as razões para temer. Ainda assim, o fenômeno está dado.

Os atores do pânico moral contra as escolas têm sugerido lidar com o problema que eles acreditam existir através de um fortalecimento dos mecanismos de controle dos pais sobre o universo cultural dos filhos. Em especial, eles partem de uma prévia visão a respeito do poder familiar, pela qual entendem que ele abrange o direito dos pais à regência do universo cultural de seus filhos. Nem sempre se dão ao trabalho de explicitar essa visão, talvez porque a considerem por demais elementar para ter que ser explicitada. No entanto, é preciso que a civilística se atente a ela e verifique se está em conformidade com o *status* jurídico atual do poder familiar como instituto. O que pudemos observar é que não está.

São três as propostas de política da educação que têm como pano de fundo o pânico moral contra as escolas. A primeira, e mais famosa, é a dos projetos de “leis da escola sem partido” capitaneada pelo movimento de mesmo nome, em que se busca estabelecer mecanismos pelos quais os pais poderiam exercer vigilância e controle sobre o discurso didático dos professores.¹ A segunda proposta visa à priorização do ensino privado em face do ensino público. Seria uma forma de conferir aos pais meios de acordarem contratualmente o conteúdo a ser ensinado aos filhos. Esta pode ser ainda implementada pela proposta do *voucher*, que consistiria em um subsídio financeiro para os pais que não tivessem condições de matricular seus filhos em escolas particulares.² A terceira, visa à liberação do

¹ São dois os sítios eletrônicos em que estão hospedadas as reivindicações dos ativistas do ESP. O primeiro deles, volta-se especificamente a dar informações sobre os “anteprojetos de lei contra a doutrinação nas escolas” (<<https://www.programaescolasempartido.org>>). Outra página se encontra no endereço: <<https://www.escolasempartido.org/>>. Os anteprojetos propostos pelo movimento já se encontram em tramitação no Poder Legislativo de diversos municípios e estados, e também no Congresso Nacional no PL nº 867/2015 que foi apensado ao PL nº 7.180/2014. Segundo informa o *site* Programaescolasempartido.org, a proposta tramita como projeto de lei em oito estados brasileiros, e dez municípios. Consta também que no município de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo, o projeto chegou a ser aprovado, se tornando lei municipal. Entretanto, a lei foi declarada inconstitucional no TJSP (TJSP, Órgão Especial. ADI nº 2.085.589-96.2018.8.26.0000. Rel. Des. Álvaro Passos, j. 31.10.2018).

² Essa proposta está também presente nos anteprojetos de leis da Escola sem Partido. Nos projetos municipais e estaduais, encontra-se no art. 5º, e, no projeto de lei federal, está no art. 6º da seguinte forma: “As escolas particulares que atendem a orientação confessional e ideologia específicas poderão veicular e promover os conteúdos de cunho religioso, moral e ideológico autorizados contratualmente pelos pais ou responsáveis pelos estudantes, devendo ser respeitado, no tocante aos demais conteúdos, o direito dos alunos à educação, à liberdade de aprender e ao pluralismo de ideias”. O *voucher* foi sinalizado por figuras políticas como o atual Ministro da Fazenda Paulo Guedes e o Presidente da República recentemente eleito, Jair Bolsonaro. A priorização do ensino privado em detrimento do público tem como pano de fundo a mesma crise de confiança no sistema educacional, e visa, mais uma vez, aumentar os poderes de controle dos pais sobre o conteúdo didático ministrado aos seus filhos. Neste caso, viabilizando a delimitação contratual desse conteúdo (v. PIRES, Breiller. ‘Vouchers’, ensino à distância e universidade paga, os planos na mesa de Bolsonaro. *El País Brasil*, São Paulo, 5 nov. 2018. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com>>. Acesso em: 22 jan. 2019).

ensino em casa (*homeschooling*) ou facilitação da adoção do ensino a distância (EaD) mesmo na educação básica, também como forma de aumentar os meios à disposição dos pais para o controle do conteúdo ensinado aos seus filhos.³

Nosso objetivo, portanto, é o de chamar a atenção da civilística para a importância de tomar parte neste debate. Buscaremos uma aproximação, principalmente com o discurso do Movimento Escola sem Partido, para tentar compreender qual é essa compreensão implícita de poder familiar. E depois iremos pontuar algumas questões que não deveriam ser negligenciadas. Sem prejuízo, quando tratamos do poder familiar precisamos estar atentos, antes de tudo, ao direito da criança. É por aí que iniciaremos.

2 Os controles sobre o universo cultural infantil

Consta no art. 227 da Constituição: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito [...] à educação, [...] à profissionalização, à cultura [...]”.

Termos como “educação” e “cultura” podem ser muito amplos, mas há outras disposições normativas que contribuem para a sua compreensão. O art. 205 da Constituição diz que: “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”.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU (Unicef) também estabelece, no seu Princípio VII:

[...] Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

³ Ver, a respeito, obra publicada pelo diretor jurídico da Associação Nacional de Ensino Domiciliar: MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. *O direito à educação domiciliar*. Brasília: Monergismo, 2017, *passim*. Com relação à EaD, valem as declarações do presidente da República eleito a respeito de suas vantagens como forma de resguardar as crianças da influência do marxismo (BRESCIANI, Eduardo. Bolsonaro defende educação à distância desde o ensino fundamental. *O Globo*, 7 ago. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/>>. Acesso em: 22 jan. 2019).

Já o art. 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (DUDH) estabelece:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. [...] 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Mas pensar o direito da criança envolve pensar algo mais do que sua afirmação em constituições, declarações de direitos e leis. O direito da criança precisa ser pensado do ponto de vista dos círculos sociais em que ela se insere. Esses círculos precisam funcionar como rede de apoio para a proteção e promoção dos direitos da criança. É isso o que significa fazer da criança uma responsabilidade da família, da sociedade e do Estado.

Na fase adulta, o direito à cultura se dá pela tutela do direito de acesso à cultura. Na fase da infância, o direito à cultura não se tutela pela afirmação absoluta da liberdade ou do acesso irrestrito. Conforme a criança cresce, vai sendo ampliada a sua liberdade para eleger a cultura a que quer ter acesso. É uma aquisição progressiva do direito de acesso. Sem prejuízo, isso não significa que a criança não tenha acesso à cultura desde muito cedo. TV, cinema, música, YouTube, literatura etc. estão disponíveis com muito conteúdo cultural compatível e até direcionado para as crianças. Mas existem dois círculos sociais especialmente responsáveis pela promoção do acesso da criança à cultura, à educação e ao conhecimento: a família e a escola. Em qualquer um dos dois existe uma triagem dos conteúdos que são permitidos à criança ou não, sempre em consideração de sua faixa etária e de sua maturidade.

Os adultos estão no controle do universo cultural infantil. Não porque o direito tenha instituído ou constituído este controle. Na verdade, este controle é característico da sociedade moderna, e as transformações que fizeram da nossa sociedade o que ela é, neste aspecto, se iniciaram no séc. XVI.⁴ Entretanto, sempre visando à tutela da própria criança, o direito estabelece normas que traçam diretrizes a respeito de algumas condições que os adultos no entorno da criança devem observar. De um lado a preservação das crianças contra conteúdos considerados impróprios para sua idade. De outro, a promoção do seu direito à

⁴ Pode-se ver a respeito, por exemplo, ARIËS, Philippe. *Histórica social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

educação e à cultura, levando em conta que seu progressivo desenvolvimento a direciona para a inserção definitiva na vida adulta com a maioridade. Isso exige um equilíbrio delicado que é a receita para polêmicas.

3 O poder familiar como tática para instaurar o controle

E então retornamos ao nosso problema que diz respeito ao papel do poder familiar diante do direito da criança à educação e à cultura. Escola sem partido, priorização do ensino privado e permissão do ensino em casa podem ser vistos como mecanismos pensados para modificar a dinâmica dos círculos sociais que estão no entorno das crianças, e conferir aos pais um poder de gestão sobre seu universo cultural. Todas essas propostas buscam implementar a mesma estratégia de controle focada em um poder privado dos pais, e todas são motivadas pelas mesmas assombrações de uma suposta doutrinação ideológica que os professores estariam professando nas escolas, aproveitando-se dos alunos como “audiência cativa” para tentar transformá-los em “réplicas de si mesmos”.⁵

Na pauta do Movimento Escola sem Partido, essa ênfase no poder familiar tem nuances especialmente interessantes. Embora seja proposta a aprovação de anteprojetos de lei em nível municipal, estadual e federal, em um parecer redigido pelo líder e fundador do movimento, Miguel Nagib, sobre a constitucionalidade de seus próprios anteprojetos, sua afirmação é de que os direitos e deveres neles inscritos “já” seriam vigentes no ordenamento:

22. Do ponto de vista jurídico, a observação mais relevante a ser feita sobre o Programa Escola sem Partido é essa mesma na qual acabamos de insistir: a proposta não cria nenhum direito ou obrigação que já não exista hoje, por força de preceitos, princípios e garantias constitucionais e legais em vigor no país. A única exceção é a regra que torna obrigatória a afixação dos cartazes com os Deveres do Professor nas salas de aula e nas salas dos professores.⁶

Os cartazes referidos dizem respeito a deveres que, segundo Nagib, mais uma vez, “já” constariam no ordenamento vigente, embora não de forma explícita,

⁵ V. NAGIB, Miguel. Constitucionalidade dos anteprojetos de lei estadual e municipal do movimento escola sem partido. *Escola sem Partido*, Brasília, 18 jun. 2018. p. 1. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/parecer>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

⁶ V. NAGIB, Miguel. Constitucionalidade dos anteprojetos de lei estadual e municipal do movimento escola sem partido. *Escola sem Partido*, Brasília, 18 jun. 2018. p. 4. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/parecer>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

pois decorreriam dos princípios constitucionais e da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH).

O argumento é falacioso na sua completude. A partir de sentidos particulares atribuídos por Nagib a princípios constitucionais como pluralismo político, laicidade, democracia e dignidade humana, ele tenta disputar o sentido desses princípios e, pela aprovação de seus anteprojetos de leis, consolidar o sentido que ele quer dar, segundo as suas próprias concepções.⁷ No que toca à CADH, somente um dos deveres constantes no cartaz, o de número 5, possui alguma relação com um dispositivo da Declaração, o qual nos interessa particularmente por ser, justamente, o que diz respeito ao poder familiar.

Retomemos, pois, a questão específica do poder familiar. O dever de número 5 (inscrito no inc. V do art. 3º nos anteprojetos estadual e municipal, e no inc. V do art. 4º do projeto de lei federal) estabeleceria que: “No exercício de suas funções, o professor: [...] V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”. Segundo Nagib, esta previsão decorreria do art. 226 da Constituição; do art. 22, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e do item 4 do art. 12 da CADH.

O art. 226 da Constituição estabelece que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. E disso decorreria o dever do inc. V porque, para Nagib:

se a família desfruta de “especial proteção do Estado”, o Poder Público, em todos os níveis, tem o dever de impedir que autoridade dos pais, no campo da religião e da moral, seja desrespeitada dentro das escolas. Afinal, não se protege a família debilitando a autoridade dos pais sobre os filhos.

⁷ Vale a pena indicar o aparecimento de um tal princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Segundo o parecer de Nagib ele seria “mera repetição de princípios constitucionais”, mencionando os seguintes dispositivos: “art. 1º, inc. V; art. 5º, caput; art. 19, inc. I; art. 34, inc. VII, ‘a’; art. 37, caput”. Nenhum destes dispositivos, porém, trata de alguma neutralidade. Em especial, o art. 1º, inc. V, da Constituição trata do “pluralismo político”, não de neutralidade. O parecer dá a seguinte explicação para a transubstanciação das palavras: “Os princípios republicano e democrático; o pluralismo político, a isonomia (igualdade de todos perante a lei), a laicidade e a impessoalidade impedem que a máquina do Estado seja usada para favorecer ou prejudicar esse ou aquele grupo ou corrente política, ideológica ou religiosa. De acordo com a CF, o Poder Público deve manter uma posição de neutralidade em relação a todos esses grupos e correntes”. A ideia seria de que a “neutralidade” é, na verdade, uma resultante da articulação de todos esses outros valores. Entretanto, a forma como se daria essa articulação não está evidenciada. Tampouco, o que seria exatamente essa neutralidade. Nem está claro o que entende por democracia, republicanismo, laicidade etc. Simplesmente, onde a Constituição disse “pluralismo”, o Movimento Escola sem Partido escreveu “neutralidade”, pretendo fazer crer que são expressões equivalentes. Não há equivalência. Onde o pluralismo significa liberdade do discurso didático, a neutralidade significa interdição desse discurso em tudo quanto pudesse ofender remotamente as convicções dos pais dos alunos e alunas.

Mas isso é levar o texto constitucional muito além do que ele diz. Especialmente se interpretado sistematicamente com outros tantos dispositivos da mesma Carta, como os dos arts. 205, 206 e 227, entre outros.

É preciso observar, ainda, como as defesas de Nagib buscam se centrar em palavras genéricas como em: “o Poder Público tem o dever de impedir que a autoridade dos pais seja desrespeitada dentro das escolas”. Naturalmente, ninguém ousaria discordar disso. O problema está em pensar o que isso significaria em termos práticos. Que impacto teria isso sobre o ensino da teoria da evolução das espécies, por exemplo? Ou sobre a abordagem a respeito das matrizes culturais africanas?

O parágrafo único do art. 22 do ECA estabelece:

A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei.

Isso, a rigor, não significa nenhum impedimento para se abordar em sala de aula conteúdos que se relacionem a questões religiosas ou morais. Além disso, a previsão se dá sem prejuízo de outros direitos assegurados na mesma lei (e, naturalmente, também na Constituição). Veja-se, por exemplo, o *caput* do mesmo artigo: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores [...]”. Ou o art. 4º da mesma lei: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar [...] a efetivação dos direitos referentes [...] à educação, [...] à profissionalização, à cultura [...]”. Se a educação, aqui, for entendida como aquela do art. 205 da Constituição, ela remete a (i) pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) preparo para o exercício da cidadania; (iii) qualificação para o trabalho (o que, aliás, está também previsto no art. 53 do ECA).

Entretanto, com relação ao item 4 do art. 12 da CADH, o dever de número 5 realmente possui redação aproximada do que consta na Convenção, a saber: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Neste ponto, mais uma vez não se trata de discutir se existe ou não um dever dos professores de respeitar um direito dos pais. Deve-se insistir na questão sobre o que significa isso, e qual é o resultado prático pretendido com essas proposições.

O obscurantismo sobre o sentido dessas proposições normativas faz com que se pressuponha um poder potestativo dos pais de estabelecerem subjetivamente

o que seria um conteúdo acorde com suas próprias convicções ou não. Se é este o resultado prático pretendido pelo movimento, então não é possível aceitá-lo, e a civilística, uma vez mais, tem contribuições relevantes a dar para a hermenêutica da questão.

O uso de palavras como “liberdade”, “dignidade”, “respeito”, “convicções”, “religiosas” e “morais” sem aprofundar o significado específico atribuído a elas é um sofisma conhecido. Leva as pessoas a apoiarem ideias sem saber realmente qual a ideia que apoiam. Afinal, quem haveria de ser contra o respeito? E quem haveria de dizer que é contra a ideia de que os professores têm o dever de respeitar a autoridade dos pais nas escolas? É justamente assim que Miguel Nagib busca angariar apoio na sociedade e no Poder Legislativo por meio de seu parecer, se fazendo passar por razoável demais para que alguém discorde.

Afinal, parece necessário refletir o que realmente significa o direito previsto no item 4 do art. 12 da CADH, considerando a liberdade de aprender e a liberdade de ensinar. Para isso, nos inspiraremos em alguns eventos ocorridos no passado em que se estabeleceram desentendimentos entre os adultos a respeito da adequação de obras da literatura infantojuvenil para as crianças.

4 Algumas histórias para ilustrar: literatura infantojuvenil nas escolas

Muitas pessoas conhecem a história do touro Ferdinando. Apesar de robusto e forte, ele não gostava de ser feroz. Gostava de sentir o cheiro das flores e de sentar à sombra de seu carvalho favorito. O que poderia haver de ofensivo nisso? Lançado nos Estados Unidos em 1936, o livro foi um sucesso de vendas logo no primeiro ano.⁸ Mas na Alemanha, à época sob o império de Hitler, seus exemplares foram queimados. Na Espanha, ele foi mantido inédito até a morte de Franco.⁹

⁸ V. HANDY, Bruce. How “The Story of Ferdinand” became fodder for the culture wars of its era. *New Yorker*, 15 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.newyorker.com>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

⁹ HANDY, Bruce. How “The Story of Ferdinand” became fodder for the culture wars of its era. *New Yorker*, 15 dez. 2017. Disponível em: <<https://www.newyorker.com>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

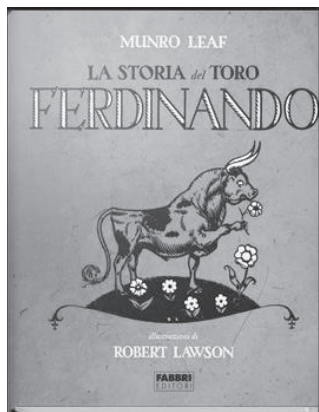


Fig. 1: Capa da primeira versão de *Ferdinando* no espanhol.

Se os adultos possuem poder de controle sobre o universo cultural infantil, indagar como exercem esse poder pode ser muito interessante. *Ferdinando*, por exemplo, ficou conhecido como “o touro pacífico”.¹⁰ Foi assim que o apelidaram os seus *críticos*, que acusavam a existência de propaganda antifascista na obra – e isso, para eles, era um problema.

As polêmicas em torno da literatura infantojuvenil fornecem material incomparável para a reflexão sobre o direito da criança à cultura, seja em face do Estado, seja em face do poder familiar, como nos interessa mais especificamente. Em um ou outro caso, desafiar os adultos a explicarem o que há de errado com uma história escrita vislumbrando o público infantojuvenil pode alcançar confissões inconfessáveis.¹¹

¹⁰ V. VILLANUEVA, Gabriella. *The Story of Ferdinand: the implication of a peaceful bull. English and Comparative Literary Studies Student Scholarship*, 2009.

¹¹ No levantamento, por causa da riqueza de informações e detalhes sobre os casos, foram privilegiados aqueles ocorridos nos Estados Unidos. Embora o caso de *Ferdinando* se reporte à Alemanha e à Espanha, a obra é originalmente norte-americana, com o imediato sucesso de seu primeiro ano de lançamento, foi logo traduzida para outras línguas, daí que tenha sido possível encontrar detalhes suficientes do caso para reportá-lo.

Em 2010, o *Texas Board of Education* (conselho responsável por traçar diretrizes para a educação pública no Texas) proibiu a utilização da obra *Brown bear, brown bear, what do you see?* nas escolas do estado. A obra é tão singela que valeria a pena transcrever seu texto inteiro. Basicamente, em rimas e ritmo, canta-se:

- Brown bear, brown bear, what do you see?
- I see a red beard looking at me.
- Red beard, red beard, what do you see?
- I see a yellow duck looking at me.

E daí em diante, passamos a *blue horse*, *green frog*, *purple cat*, *white dog* etc.

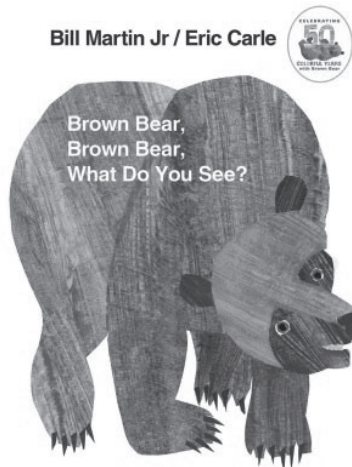


Fig. 2: Capa da edição comemorativa dos 50 anos de *Brown bear*.

Lançada em 1967, a obra é um sucesso absoluto. É utilizada no processo de alfabetização e aprendizagem infantil da língua inglesa e musicada para vários ritmos.

O motivo do banimento foi uma confusão com o nome do autor, Bill Martin Jr. O conselho pensou que ele fosse a mesma pessoa que Bill Martin, professor de Filosofia na *DePaul University of Chicago*, autor da obra *Ethical marxism: the categorical imperative of liberation...* Segundo o conselho do Texas, *Ethical marxism* contém fortes críticas ao capitalismo e ao sistema norte-americano.

Comentário de uma repórter norte-americana que noticiava o caso:¹²

I can see this being a compelling reason not to include Bill Martin's *Ethical Marxism* on the curriculum list for elementary school children in Texas – the more compelling reason being that of reading level – but *Ethical Marxism* was not the book under consideration. *Brown Bear* was.

Um dos casos mais célebres é o da obra *The rabbits' wedding*. Mais uma vez, é difícil imaginar conteúdo mais inofensivo. Mas a obra não foi rejeitada por causa do seu texto, e sim por causa de sua ilustração.



Fig. 3: Capa original de *The rabbits' wedding*.

Setores sociais e políticos no Alabama na década de 1950 consideraram a obra ofensiva porque ilustrava o casamento de um coelho preto e uma coelha branca.¹³ E isso seria contrário às leis de segregação racial, vigentes à época.

¹² V. BAGGOT, Julianna. Texas Education Board accidentally bans picture book Brown bear, brown bear, what do you see?. *Huffpost*, 4 jun. 2010. Disponível em: <<https://www.huffingtonpost.com>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

¹³ V. SOLLORS, W. *Neither black nor white yet both: thematic explorations of interracial literature*. New York: Oxford University Press, 1996. p. 21; SOLLORS, Werner. Can rabbits have interracial sex?. In: KAUP, M.; ROSENTHAL, D. *Mixing race, mixing culture: inter-american literary dialogues*. Dallas: University of Texas Press, 2002. p. 3-22.

Emily Wheelock Reed foi o pivô da polêmica. Na época ela dirigia o *Alabama Public Library Service Division* (órgão do estado que dá suporte às bibliotecas públicas) e se negou a excluir a obra do acervo das bibliotecas, desagradando deputados e a opinião pública (especialmente o *White Citizens' Council*, movimento de ampla adesão formado por defensores da supremacia branca). Reed sofreu retaliações e foi alvo de assédios morais em seu cargo, o que acabou por levar-lhe à renúncia (embora logrando preservar a obra nas bibliotecas escolares).

Em um artigo publicado em *The New York Times* pelo ilustrador da obra Garth Williams, ele negava que as ilustrações pudessem ter qualquer influência na visão das crianças sobre a segregação racial e afirmava que a escolha sobre as cores do pelo do casal se dava por motivos estritamente estéticos.¹⁴

Adiante, temos a ousada *Harriet, the spy*, lançada nos Estados Unidos em 1964.

Harriet é uma menina de 11 anos que deseja ser espiã profissional e escritora. Relata em um diário as suas observações que são sobre a vida privada das pessoas no seu entorno. O motivo do desconforto com Harriet é controverso.

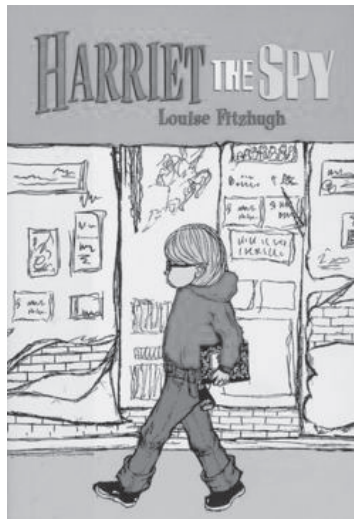


Fig. 4: Capa de *Harriet*.

¹⁴ “The rabbits’ wedding has no political significance. I was completely unaware that animals with white fur, such as white polar bears and white dogs and white rabbits, were considered blood relations of white human beings. I was only aware that a white horse next to a black horse looks very picturesque – and my rabbits were inspired by early Chinese paintings of black and white horses in misty landscapes” (SOLLORS, W. *Neither black nor white yet both: thematic explorations of interracial literature*. New York: Oxford University Press, 1996).

Virginia Wolf redigiu, 10 anos depois do lançamento, uma breve análise na qual considerou que o que incomodava na obra era o seu tom de crítica social.¹⁵ As espionagens de Harriet, e, ao final, o seu próprio contexto, mostram o contraste entre a vida pública e a vida privada das pessoas. Em certo momento, ela também passa a sofrer com o julgamento dos colegas que acharam o seu diário e o leram.

“Too realistic”, disseram algumas críticas.¹⁶ O livro não reproduzia o tom idílico comum às narrativas infantis com coelhos enamorados, por exemplo, muito mais adequados (desde que tenham a pelagem da mesma cor). Apresentava, ao invés disso, uma sociedade esquisita – e realista. Seria este o motivo principal do constrangimento com a obra, segundo Wolf.

Esta, contudo, não foi a justificativa apresentada com maior ênfase ao tempo dos banimentos, mas sim a avaliação de que o comportamento de Harriet era inadequado para uma menina. Como personagem feminina, ela foi considerada um mal exemplo para as leitoras e alunas. “Too distorted”.¹⁷

Clássicos como *Tarzan*, *Charlotte’s web* (traduzido no Brasil como *A menina e o porquinho*), a até *Where’s Waldo? (Onde está Wally?)* são exemplos de outras tantas obras que já foram contestadas, e retiradas de escolas ou bibliotecas públicas. *Tarzan*, porque a obra dá a entender que Tarzan e Jane vivem maritalmente, embora não conste que tenham se casado legalmente (uma boa anedota). *Charlotte’s* foi banida porque retrata diálogos entre um porquinho e uma aranha e isso foi considerado blasfêmia. *Waldo*, porque na página que mostra uma multidão na praia há o desenho de uma mulher em *topless*.¹⁸

¹⁵ V. WOLF, Virginia L. Harriet the Spy: Milestone, Masterpiece?. *Children’s Literature*, v. 4, p. 120-126, 1975.

¹⁶ V. BERNSTEIN, Robin. ‘Too realistic and too distorted’: the attack on Louise Fitzhugh’s Harriet the Spy and the gaze of the queer child. *Critical Matrix*, v. 12, n. 1-2, p. 26, 2001.

¹⁷ BERNSTEIN, Robin. ‘Too realistic and too distorted’: the attack on Louise Fitzhugh’s Harriet the Spy and the gaze of the queer child. *Critical Matrix*, v. 12, n. 1-2, p. 26, 2001.

¹⁸ V. 17 of America’s most surprising banned books. *The Week*, 22 set. 2017. Disponível em: <<https://theweek.com>>. Acesso em: 22 jan. 2019.



Fig. 5: *Topless* em uma página de *Waldo*

Casos como o de *Tarzan*, *Charlotte's* e *Waldo*, além de *Brown bear*, foram rapidamente contestados e revertidos, provavelmente porque já eram clássicos quando alguma escola específica ou biblioteca pública, provocada por pais contrariados, decidiu surpreendentemente excluí-los. Mas ilustram bem porque não podemos simplesmente falar em “convicções religiosas e morais” sem dar maiores esclarecimentos sobre a atinência desses termos. Em *Charlotte's*, por exemplo, trata-se claramente de um problema de convicção religiosa. Em *Waldo*, de convicção moral. Em *Tarzan*, dos dois. Então é preciso que os defensores da proposta da escola sem partido respondam objetivamente se concordariam ou não que essas obras deixassem de ser usadas nas escolas públicas se os pais dos alunos levantassem exigências como essas.

No caso específico de *Tarzan*, na verdade, temos mais do que uma anedota. É uma bela manifestação de etnocentrismo, ainda que direcionada restritamente a uma obra infantojuvenil. O mecanismo cognitivo que rejeita *Tarzan* como adequado para crianças é exatamente o mesmo que julga e desprestigia outras culturas humanas, que não a própria, porque avalia o comportamento de seus integrantes conforme sua própria moralidade.¹⁹ Nos anos de escravidão, os intercursos sexuais entre os escravos eram comentados entre os senhores e usados contra eles, para atribuir-lhes uma inferioridade moral que justificaria seu cativeiro.²⁰

¹⁹ V. ROCHA, Everardo. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2017.

²⁰ Joaquim Nabuco se preocupa em fazer a defesa dos escravos, acusando os brancos de reduzi-los àquela condição por lhes impedirem de casar. Sem perder de vista o mérito de Nabuco e sua luta, observe-se que não deixa também de ser uma defesa etnocêntrica. Cf. NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha, 2000.

Os indígenas brasileiros, até hoje, encontram dificuldades na reivindicação dos seus direitos por causa de mecanismos que operam da mesma forma.

Os casos de *Ferdinando*, *The rabbits'* e *Harriet* são diferentes porque nestes se expressa a primeira reação no momento do seu lançamento. Por isso provocam reflexões de outro tipo. É característico da literatura e, em particular, a literatura infantojuvenil, que o sentido do texto não seja completamente controlado pelo autor. Ele tem lacunas, espaços propositalmente deixados em aberto para que o leitor os preencha. Quando a literatura é infantojuvenil, o leitor projetado pelo autor é uma criança, bem menos carregada de bagagens e preconceitos do que os adultos que, repentinamente, enxergam na obra alguma coisa que consideram impróprio para crianças. Um dos pontos mais fascinantes do contato com as polêmicas em torno da literatura infantojuvenil é observar, em cada caso, o que incomodou os adultos que se colocam contra alguma obra.

No Brasil não são muitas as fontes sobre obras que tenham chegado a ser efetivamente banidas de escolas, livrarias ou bibliotecas públicas. Em, 2018, porém, foram dois casos que convém reportar.

O primeiro foi amplamente propagado e debatido. Trata-se de *Meninos sem pátria* de Luiz Puntel, obra da famosa Coleção Vaga-lume. Os pais dos alunos do 6º ano do Colégio Santo Agostinho, unidade Leblon (um dos mais tradicionais do Rio de Janeiro), iniciaram um abaixo-assinado em desagravo à adoção da obra que constava na lista da bibliografia a ser adotada. Na página da rede social Facebook chamada “Alerta Ipanema” o fato foi propagado com título em caixa alta que dizia: “Colégio Santo Agostinho – Leblon é acusado de doutrinar crianças do sexto ano (11 e 12 anos) com ideologia comunista em sala de aula”.²¹ Abaixo do título, a seguinte explicação estava entre aspas: “Meninos Sem Pátria conta a história de um jornalista que vive exilado com a família durante o regime militar e mediante a aventura [sic], o livro critica governos militares enaltecendo a ótica de esquerda”.²²

Até onde consta, a obra que já fazia parte da bibliografia da escola há muitos anos, foi efetivamente banida, apesar dos protestos de ex-alunos e pais de alunos contra o banimento.²³

²¹ MOLICA, Fernando. Escola católica do Rio censura livro acusado de ser de esquerda. *Veja*, 7 nov. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

²² MOLICA, Fernando. Escola católica do Rio censura livro acusado de ser de esquerda. *Veja*, 7 nov. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

²³ MOLICA, Fernando. Escola católica do Rio censura livro acusado de ser de esquerda. *Veja*, 7 nov. 2018. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.



Fig. 6: *Meninos sem Pátria* – e sem história.

Segundo Luiz Puntel, a história é baseada na vida real do jornalista José Luís Rabelo, fundador do jornal *O Binômio* que, no exílio, passou por Chile e Bolívia até chegar à França. O autor considera que o banimento da obra é um evento histórico que precisa ser marcado. Lembra que a primeira edição é datada de 1981, e afirma que desde então a obra tem sido sempre bem recebida nas escolas.²⁴ (Por aqui, nem os clássicos se salvaram).

O segundo caso foi menos propagado. *Qm̃q-oba: histórias de princesas*, da autora Kiusam de Oliveira, foi recomendada em 2010 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e foi selecionada em 2011 para integrar o acervo do PNBE – Plano Nacional da Biblioteca Escolar.²⁵ Conta histórias lendárias da tradição *ketu* e “recupera os mitos dos orixás femininos como princesas aproximando-as do universo feminino negro do passado e da contemporaneidade”.²⁶

O trabalho é originado de pesquisa antropológica realizada pela autora, afro-descendente, no âmbito dos esforços de resgate de sua cultura original, negligenciada pela tradição brasileira.

²⁴ V. PIRES, Breiller. “Meu livro é sobre a ditadura, jamais pensei que seria censurado” diz autor de *Meninos Sem Pátria*. *El País Brasil*, 7 nov. 2018. Disponível em: < [tps://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html)>. Acesso em: 13 nov. 2018.

²⁵ V. KIUSAM de Oliveira. *Literafro*, 12 jun. 2018. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

²⁶ KIUSAM de Oliveira. *Literafro*, 12 jun. 2018. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

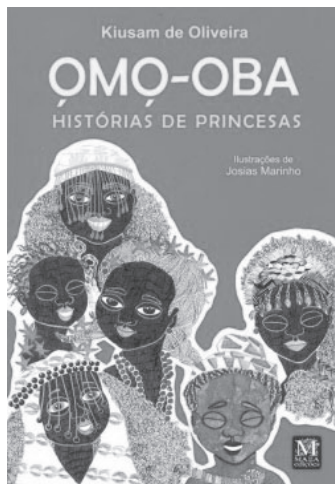


Fig. 7: Capa de *Ômo-ôba*

A obra foi adotada no Colégio SESI-Rio em Volta Redonda como paradidática – complementar à disciplina de História, no estudo do tema da cultura africana. Consta, entretanto, que alguns pais de alunos tenham se sentido ofendidos com a escolha, à qual atribuíram caráter religioso. O colégio optou pela via conciliatória de suspender a utilização da obra na atividade planejada, substituindo-a por outra. E, ainda assim, para não gerar insatisfação com os pais que já a tivessem adquirido, informou que separaria a turma em dois grupos, um dos quais trabalharia a mesma *Ômo-ôba*, e o outro que trabalharia a obra alternativa.²⁷

Não consta por que meio a questão foi dar no Ministério Público Federal, nem por que fundamento foi remetido um ofício ao colégio em que se estabeleceu prazo de dez dias para que se justificasse a suspensão da obra e a adoção de obra alternativa.²⁸ O colégio, por sua vez, readmitiu a obra como obrigatória na atividade paradidática planejada e se manifestou afirmando ter sido um erro a medida precipitada de suspensão da obra a pedido dos pais.²⁹

²⁷ RAMOS, Aline. Pais questionam Sesi por adotar livro de histórias africanas e geram debate sobre racismo. *BuzzFeed*, 19 mar. 2018. Disponível em: < <https://www.buzzfeed.com/br/ramosaline/escola-sesi-livro-de-historias-africanas-racismo>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

²⁸ MACEDO, Fausto. Procuradoria dá 10 dias para Sesi esclarecer a exclusão de 'história de princesas negras'. *Estadão*, 22 mar. 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

²⁹ MACEDO, Fausto. Procuradoria dá 10 dias para Sesi esclarecer a exclusão de 'história de princesas negras'. *Estadão*, 22 mar. 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

Com algum material já suficiente para a reflexão que nos propomos, lembremos novamente que precisamos pensar o direito da criança a partir de uma compreensão sobre os círculos sociais em que a criança se insere, e sobre como esses círculos se prestam a formar uma rede de apoio, proteção e promoção dos seus direitos. Com relação ao direito à educação e à cultura, além da família, se destaca a escola. Diante dos casos reportados acima, e das reivindicações de redução do papel das escolas neste processo e aumento do papel das famílias, fica a questão do direito da criança à cultura. Não será mais apropriado supor que a coexistência de ambas as fontes de conhecimento e cultura é melhor para a criança do que a supressão de uma delas?

5 *Quem, ou o quê?*

Como vimos, do ponto de vista jurídico, o discurso do Movimento Escola sem Partido se pauta na defesa de uma supremacia do poder familiar na definição da cultura a que uma criança deveria ter acesso. O mesmo se verifica nas propostas de priorização do ensino privado em detrimento do ensino público e de viabilização do ensino em casa.

Nas três propostas, então, a questão do conteúdo a ser tratado com as crianças, propriamente dito, não é a que se coloca, e a suposição de que as escolas corromperiam as crianças em sua moral ou em seu saber é apenas o pano de fundo. Atribuir aos pais a escolha é uma forma de não ter que discutir a adequação de *Tarzan*. O que eles, os pais, julgarem correto será justo o suficiente porque condizente com a laicidade, o pluralismo, a liberdade de consciência etc. É, pois, uma forma de organizar o problema em torno da indagação sobre *quem* é legítimo para definir o conteúdo, sem adentrar a questão crucial e muito mais difícil sobre *o que* deveria ser ministrado.

Essa construção repete o mesmo erro de reduzir a criança a coadjuvante na discussão sobre os seus direitos. Dar à tutela do interesse da criança a devida prioridade exige um equilíbrio delicado entre a questão sobre *quem* é legítimo para decidir e *o que* deve ser decidido. Interferem variáveis como a idade da criança, seu efetivo amadurecimento, o custo ético da decisão tomada, entre outras.

Tomando em conta o direito da criança à educação e à cultura, temos nos casos ilustrados acima razões para temer o fortalecimento da ideia de um monopólio dos pais sobre o universo cultural dos filhos, ou mesmo seu fortalecimento em detrimento das contribuições que vêm da escola. E isso se dá tendo como foco o direito da criança, conforme previsto na Constituição e nos demais diplomas citados.

O caso de *Meninos sem pátria* causa especial perplexidade. Nem mesmo os apoiadores da ditadura negam que, no regime, os opositores foram perseguidos, torturados e mortos e que, por isso, muitos deles fugiram e se exilaram em outros países. A justificativa apresentada para a pretensão de retirada da obra da bibliografia é desconcertante. Se a verdade histórica favorece um discurso político e contrária outro, os políticos é que deveriam rever seus discursos e adequá-los à verdade.

O Movimento Escola sem Partido acusa as escolas de lesar os alunos “quando estes lhes sonegam ou distorcem informações importantes para sua formação intelectual e para o conhecimento da verdade”, e estabelece como estratégia de ação, justamente, o empoderamento dos pais em face dos professores, que tomam por ideologicamente corrompidos. Mas, no caso de *Meninos sem pátria*, qual seria a medida em favor dos jovens (e dos professores) para protegê-los da distorção dos fatos pretendida pelos pais?

Qm̄-oba não é menos grave, embora tenha sido ao menos mantida. Atribuir à Qm̄-oba conotação religiosa ou não pode ser uma questão de interpretação. Ainda que possuísse conteúdo religioso, não há nada de errado em conhecer sobre a religiosidade de outra pessoa ou outro grupo. É claro que a rejeição a Qm̄-oba pode ser entendida no âmbito da resistência da cultura afro. A resistência que é como uma flor que brota no meio do asfalto, insistindo em sair para a luz, quando tudo em volta quer sufocá-la. São séculos de repressão, décadas de descaso. Há razões para supor que uma abordagem do mesmo tipo sobre as tradições russas ou japonesas não despertaria tanta indisposição. Mas essa análise deve ser deixada para quem tenha maior conhecimento e vivência sobre a causa racial e suas nuances.

Vamos, então, caminhando para concluir que o ponto não pode estar restrito à questão sobre *quem* decide sobre o conteúdo apropriado para a criança, mas é importante levar a sério a questão sobre *o que* é apropriado abordar. Mas seria preciso antes ponderar sobre a normativa contida no item 4 do art. 12 da CADH, em que é reconhecido o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções. O que significa essa disposição?

Embora não se tenha notícia de nenhum caso avaliado na Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA (CIDH) a respeito do disposto neste item, a questão vem sendo alvo de análises na Corte Europeia de Direitos Humanos (CEDH) com base no art. 2 do Protocolo 1 da Convenção Europeia de Direitos Humanos que estabelece: “[...] O Estado, no exercício das funções que tem de assumir no campo da educação e do ensino, respeitará o direito dos pais a assegurar aquela educação e ensino consoante as suas convicções religiosas e filosóficas”.

Com relação às convicções morais, é interessante o caso *Appel-Irrgang and others v. Germany Decisions* (2009), em que uma família protestante se posicionou contrariamente a uma diretriz da política educacional alemã que estabelecia a inclusão do ensino de ética nas escolas:

The objective of ethics lessons shall be to promote the propensity and ability of pupils, regardless of their cultural, ethnic, religious or ideological background, to address, in a constructive manner, the fundamental cultural and ethical problems of individual life and social coexistence and different value systems and explanations of life. Pupils shall thus acquire the foundations for leading an autonomous and responsible life, and develop an ability to interact socially and an aptitude for intercultural dialogue and ethical discernment.

Os pais acionaram as instâncias estatais nas vias judicial e administrativa tanto em nome próprio como em representação dos seus filhos, queixando-se do fato de que não foi conferido a estes a possibilidade de se ausentarem das atividades referentes a este conteúdo. A possibilidade de ausentar-se de aulas e atividades é uma das soluções admitidas para a preservação do direito dos pais como previsto no art. 2º do Protocolo 1, a exemplo do caso *Folgerø and Others v. Norway* (2007), mas nas instâncias administrativa e judicial alemã, o entendimento foi de que não foi apresentada justificativa razoável para a pretensão de que os filhos não comparecem às atividades. O entendimento adotado na CEDH foi de que a tratativa em sala dos termos de uma moralidade laica não tem o potencial de ofender as convicções morais e religiosas dos pais. Independentemente de quais sejam essas convicções, as crianças terão que conviver na sociedade, e deverão ter a capacidade de tolerar aqueles diferentes a si.

Com relação à religiosidade, pode-se citar o caso *Valsamis v. Greece* (1996). A queixa da família era motivada pela suspensão escolar aplicada à sua filha que deixara de participar de uma parada em comemoração do dia 28 de outubro, data da adesão da Grécia à luta contra o fascismo na II Guerra Mundial. O casal justificava a ausência da filha em virtude da fé. Eles professavam a religião Testemunhas de Jeová que possui forte conotação pacifista, o que seria incompatível com a participação em paradas militares com apologia à guerra.

O entendimento da Corte foi de que, ainda neste caso, não havia violação ao art. 2º do Protocolo 1. Segundo a fundamentação, a parada em questão não tinha conotação militar nem de apologia à guerra. Era uma celebração voltada à lembrança histórica dos valores políticos adotados no país depois da II Guerra. Reafirmava a importância da paz, da democracia e dos direitos humanos.

Há outros tantos casos que poderiam contribuir para uma compreensão mais assertiva do disposto no item 4 do art. 12 da CADH.³⁰ O essencial é que os pais têm, sim, o direito a que seus filhos recebam educação condizente com suas próprias convicções morais e religiosas e os professores, portanto, devem respeitar esse direito. Mas, em primeiro lugar, isso não dá aos pais um poder potestativo de definir unilateralmente quais são os limites dessa abordagem por sua própria subjetividade. Em segundo lugar, isso não abrange a abordagem de questões éticas, e de tudo quanto diga respeito a uma moralidade laica, voltada a estabelecer a reflexão sobre as condições de mútua convivência entre pessoas diferentes em sociedade plurais.

6 Conclusão

Quem lê hoje o singelo *Ferdinando* vê com clareza que ele é um touro pacifista. E, se circula entre as pessoas alguma convicção política que é avessa ao pacifismo, de que forma isso seria um problema de *Ferdinando*? Pode essa tal ideologia antipacifista ser a régua que mede os conteúdos próprios ou impróprios para as crianças?

Se alguém toma *Meninos sem pátria*, vê que mostra algumas das iniquidades da ditadura militar, que são verdadeiras, e que determinado setor político da sociedade, o qual não simpatiza, também proclama com frequência essas iniquidades. De que forma isso torna *Meninos sem pátria* impróprio para os jovens? Acaso este setor político pode ser tomado como gabarito que define por comparação os conteúdos impróprios?

A grande distorção ideológica, moral, política, religiosa etc. da educação infantil se dá quando o conteúdo considerado adequado ou inadequado é definido com base nas mentalidades circulantes na sociedade para promover a sua adesão ou rejeição a elas. Mas buscar abordagens que não dialoguem com nada que circule na sociedade seria negar o direito à cultura.

A questão é realmente delicada. E é por isso mesmo que é recomendável a participação de um profissional no assunto. Convém que todo um ramo do conhecimento humano se dedique a essas questões. O desafio da educação não é o de estabelecer mecanismos de controle sobre os professores. Mas o de permitir que eles façam adequadamente o seu trabalho, com o devido investimento, qualificação, remuneração e gestão do ambiente escolar. Precisamos urgentemente

³⁰ Ver, a respeito, CEDH. *Guide on Article 2 of Protocol No. 1 to the European Convention*. Disponível em: <https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_2_Protocol_1_ENG.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

retomar a pauta da política da educação com atenção ao que é nosso verdadeiro desafio: o de consolidar uma educação básica de qualidade gratuita e universal para todas os brasileiros e estrangeiros que vivam no Brasil.

Informação bibliográfica deste texto, conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

SÊCO, Thaís Fernanda Tenório. A visão implícita de poder familiar no Projeto Escola sem Partido. *Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil*, Belo Horizonte, v. 19, p. 247-268, jan./mar. 2019.
